



Instituto Politécnico de Portalegre

Escola Superior de Educação

O JOGO SIMBÓLICO E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE GÉNERO

Relatório Final – Prática de Ensino Supervisionada

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Ana Margarida Penha Alvanel

Orientadora: Professora Doutora Amélia de Jesus Marchão

Janeiro de 2015



Instituto Politécnico de Portalegre

Escola Superior de Educação

O JOGO SIMBÓLICO E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE GÉNERO

Relatório Final – Prática de Ensino Supervisionada

**Apresentado para conclusão do Mestrado em Educação Pré-Escolar sob orientação
científica e pedagógica da Professora Doutora Amélia de Jesus Marchão**

Ana Margarida Penha Alvanel

Janeiro de 2015

“A esperança de uma criança, ao caminhar para a escola é encontrar um amigo, um guia, um animador, um líder - alguém muito consciente e que se preocupe com ela e que a faça pensar, tomar consciência de si e do mundo e que seja capaz de dar-lhe as mãos para construir com ela uma nova história e uma sociedade melhor.”

(Almeida, 1987, p. 19)

RESUMO

Ao longo deste Relatório refletimos, no quadro da Educação Pré-escolar, a importância do jogo simbólico no desenvolvimento e na aprendizagem da criança e enquanto meio facilitador da educação para a igualdade de género.

No enquadramento teórico discutimos o desenvolvimento da criança através de atividades lúdicas e destacamos o jogo simbólico no jardim de infância e a sua importância na educação da criança em prole da igualdade de oportunidades, sobretudo ao nível da igualdade de género.

A metodologia utilizada neste estudo foi a Investigação-ação, entendendo-a como oportunidade para estudar o processo pedagógico no jardim de infância e como oportunidade de formação.

Durante o estudo promoveram-se atividades enquadradas na temática da Identidade de Género e pudemos concluir que as crianças incluem nas suas brincadeiras diárias “falas” ou “atitudes” que demonstram a diferença de género, às quais é preciso que a Educadora esteja atenta e intervenha para ajudar a criança a desmontar estereótipos de género.

Dos dados que recolhemos junto das crianças, concluímos que o seu quotidiano é marcado por estereótipos sociais, sendo de extrema importância ajudá-las a construir ideias e atitudes consentâneas com a igualdade de oportunidades em geral, e de igualdade de género em particular.

Dos dados que recolhemos junto das Educadoras pudemos concluir que as profissionais da educação devem apostar cada vez mais em atividades intencionalizadas e planificadas que tornem as crianças cidadãs, mais solidárias e com sentido de igualdade.

Palavras-chaves: Educação Pré-Escolar, Jogo Simbólico, Identidade de Género, Igualdade de Género.

ABSTRACT

Throughout this report we reflect, as part of pre-school education, the importance of symbolic game in the development and child learning and as a facilitator of education for gender equality.

In the theoretical framework we discussed the development of the child through play activities and highlight the symbolic game in kindergarten and its importance in the education of children in offspring of equal opportunities, particularly in terms of gender equality.

The methodology used in this study was the action research, understanding it as an opportunity to study the educational process in kindergarten and as a training opportunity.

During the study were promoted activities under the theme of gender identity and we concluded that children include in their daily games " lines " or " attitudes " that demonstrate the gender differences, which is necessary that the educator is alert and intervene to help the child to dismantle gender stereotypes.

The data we collect near the children help us concluded that they daily is marked by social stereotypes being extremely important to help them build ideas and attitudes consistent with the equal opportunities in general, and in particular gender equality.

The data we collect near the Educators help us concluded that education professionals should focus increasingly on intentional and planned activities that make the citizen children more solidarity and with sense of equality.

Keywords: Preschool Education, Symbolic Game, Gender Identity, Gender Equality.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar gostaria de referir que o presente estudo não teria sido possível de concretizar sem a motivação, as palavras de apoio, o carinho e a paciência de diversas pessoas.

Quero principalmente, agradecer à minha mãe que sempre percorreu comigo este sonho de ser educadora de infância. Quero agradecer o carinho, o amor, a paciência e a dedicação que sempre teve para comigo, porque sem ela nada disto seria possível.

Agradeço também à minha irmã que, muitas das vezes, me ajudou a organizar as atividades para as crianças e me deu várias ideias.

À Verónica Cabral que sempre me apoiou em todos os momentos, mais que uma amiga tornou-se uma cúmplice, um ombro amigo onde eu pude repousar nos momentos mais difíceis. Sabes que poderás sempre contar comigo.

À minha colega e parceira Cátia Catarreira que juntamente comigo fez com que este “casamento” funcionasse e desse os seus frutos.

Às minhas amigas Marisa Santos e Telma Fernandes, pelos almoços, pelos momentos de descontração e de brincadeira que me proporcionaram.

À Professora Doutora Amélia Marchão, pelo carinho, amizade, disponibilidade, ajuda, colaboração, e por me ter dado “luzes” para a escolha deste tema. Sem si este estudo não teria sido possível de realizar, por isso quero que saiba que sempre será para mim, um exemplo de profissional a seguir.

À Educadora Lurdes Chambel que tão bem nos recebeu e orientou durante os meses de estágio.

Aos “meus meninos”, que nunca me deixaram desistir de perseguir este sonho, que sempre tiveram um sorriso, uma palavra de carinho e um abraço para me dar. Nunca irei esquecer o vosso amor e amizade.

Aos meus amigos, que estando longe ou perto, sempre me confortaram.

A todos vocês, muito obrigada!

SIGLAS E ABREVIATURAS

Siglas:

- **DQP** – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias
- **IA** – Investigação-ação;
- **ME** – Ministério da Educação;
- **OCEPE** – Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar;
- **PIS** – Prática e Intervenção Supervisionada;
- **PES** – Prática de Ensino Supervisionada;
- **EPE** – Educação Pré-Escolar.

Abreviaturas:

- **Ed. E.** – Educadora de Infância Estagiária;
- **J.I.** – Jardim-de-infância.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	- 10 -
INTRODUÇÃO	- 11 -
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	- 14 -
1. A Educação Pré-escolar: princípios educativos e curriculares	- 15 -
2. O Desenvolvimento da Criança através de Atividades Lúdicas	- 18 -
2.1. Uma perspetiva psicológica	- 20 -
2.2. O Jogo Simbólico na Educação Pré-Escolar	- 27 -
2.2.1. A Importância do “brincar” no Jardim de Infância	- 28 -
2.2.2. A organização do espaço na sala do Jardim de Infância: contributos para a construção da igualdade de género.....	- 31 -
3. A Construção da Identidade de Género em idade Pré-Escolar.....	- 34 -
3.1. O papel do/a Educador/a na construção da Igualdade de Género	- 37 -
3.2. O contributo da Sociedade e da Família para a (Des)Igualdade de Género	- 42 -
PARTE II – INVESTIGAÇÃO-AÇÃO	- 46 -
1. Percurso em Contexto	- 47 -
1.1. Planear e desenvolver a prática usando procedimentos de investigação-ação	- 47 -
1.2. Instrumentos de recolha de dados utilizados e procedimentos utilizados durante a análise	- 51 -
1.3. Breve caraterização do estabelecimento educativo onde decorreu o estágio	- 56 -
1.4. Breve caraterização da sala de atividades	- 57 -
1.5. Breve caraterização do grupo de crianças da sala onde se realizou o estágio	- 59 -
2. Ação em contexto.....	- 62 -
2.1. Atividades implementadas com o grupo: “Promover a Igualdade de Género através da brincadeira”	- 62 -
2.2. Apresentação e análise das opiniões recolhidas através das entrevistas	- 90 -
A. Entrevistas individuais às crianças.....	- 90 -
B. Entrevistas às educadoras de infância	- 104 -
2.3. Reflexão Global da Prática e Intervenção Supervisionada.....	- 118 -
PARTE III- CONCLUSÃO	- 125 -
CONCLUSÃO	- 126 -
BIBLIOGRAFIA.....	- 132 -
Bibliografia	- 133 -

ANEXOS.....	- 140 -
ANEXO N.º 1 – Instrumentos de Recolha de Dados	- 141 -
ANEXO N.º 2 – Pedido de autorização	- 165 -
ANEXO N.º 3 - Guião das Entrevistas às Crianças	- 167 -
ANEXO N.º 4 – Transcrição das Entrevistas às Crianças.....	- 171 -
ANEXO N.º 5 - Guião das Entrevistas às Educadoras de Infância.....	- 217 -
ANEXO N.º 6 - Transcrição das Entrevistas às Educadoras de Infância.....	- 222 -
ANEXO N.º 7 – Planta da sala 1	- 233 -

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro n.º 1: Atividades desenvolvidas com o grupo de crianças no âmbito do tema em estudo	- 64 -
Quadro n.º 2: Papéis que as crianças dizem assumir na área da casinha	- 91 -
Quadro n.º 3: Escolhas das crianças em relação às áreas de atividades	- 98 -
Quadro n.º 4: Desportos que a Luísa podia ou não escolher	- 99 -

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Idade das crianças que frequentam o jardim de infância	- 56 -
Gráfico 2: Agregado familiar das crianças do grupo da sala 1	- 61 -
Gráfico 3: Escolhas dos crachás, feitas pelas crianças	- 74 -
Gráfico 4: Divisão das tarefas feita pelas crianças	- 94 -
Gráfico 5: Divisão das tarefas feita pelas crianças (2)	- 96 -

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Visita dos avós	- 68 -
Figura 2: Crachás para as visitas	- 75 -
Figura 3: Tabela de frequências com a escolha das crianças	- 76 -
Figura 4: Gráfico de barras com a escolha das crianças	- 77 -
Figura 5: Meninas a brincar na área da garagem	- 78 -
Figura 6: Meninos a brincar na área da casinha	- 79 -
Figura 7: “O livro dos Porquinhos”	- 81 -
Figura 8: Molde da máscara dos porquinhos	- 83 -
Figura 9: Meninas na mini aula /Figura 10: Meninos na mini aula	- 89 -

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

O presente Relatório Final de Prática e Ensino Supervisionada enquadra-se no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar, retrata a componente de Estágio, e inclui o projeto de investigação-ação em particularizado na temática da Igualdade de Género através do Jogo Simbólico no contexto do Jardim de Infância.

O tema “O Jogo Simbólico e a Construção da Identidade de Género” surgiu devido à curiosidade que tínhamos em saber como era desenvolvida e promovida a educação para a igualdade de género pelas educadoras de infância. A partir da escolha do tema definimos, especificamente, o porquê da divisão das crianças na sala de atividades, ou seja o porquê dos meninos estarem sempre a brincar com meninos na área da garagem e o porquê das meninas estarem sempre a brincar com outras meninas na área da casinha. O facto de não termos resposta para esta questão levou-nos a desenvolver o projeto de investigação-ação sob este tema, partindo de uma constatação: na sala de Jardim de Infância onde decorria o estágio o jogo simbólico desenvolvia-se nas áreas da sala, nomeadamente a casinha e a garagem separando-se as crianças por género - masculino e feminino.

Este tema é de grande importância visto que se inclui na educação para a cidadania, e cabe-nos a nós, educadoras, promover atividades que ajudem as crianças a construir a sua identidade de género sob o lema da igualdade de oportunidades. Devemos auxiliar as crianças a formarem-se enquanto futuras cidadãs, por isso é importante que se comecem a promover jogos e atividades onde podemos, juntamente com as crianças, explorar esta temática, esclarecendo-as e ajudando-as a eliminar os estereótipos, que vão construindo no dia-a-dia nos seus contatos diários com outros adultos e outras crianças.

É sabido, que as escolas e os/as educadores/as devem contribuir para a desmitificação de estereótipos existentes nas crianças, mas primeiramente essa contribuição deve surgir no seio da família, uma vez que é com a família que as crianças passam a maior parte do tempo e é a família que, muitas das vezes, mesmo sem se dar conta, cria esses estereótipos nas crianças. As crianças têm a capacidade de imitar tudo o que observam no seu dia-a-dia e, desse modo, os adultos devem ter cuidado com o

que fazem e com o que dizem, para que as crianças não imitem e não apreendam a realidade de forma estereotipada.

Nesse sentido, focalizámos o nosso projeto de investigação-ação aos seguintes objetivos:

- Observar as práticas da educadora de infância no que diz respeito às oportunidades de jogo simbólico a desenvolver pelas crianças e conhecer as suas conceções sobre o jogo simbólico;
- Conhecer a importância que a Educadora atribui à igualdade de género e como promove o jogo simbólico nesse sentido;
- Observar situações de jogo simbólico na sala de atividades e analisá-las tendo em atenção os papéis e atividades desenvolvidas pelas crianças na ótica do género;
- Observar a organização do espaço educativo e analisá-lo relativamente às oportunidades de jogo simbólico que o mesmo promove;
- Conhecer as conceções das crianças acerca da igualdade de género;
- Despertar a curiosidade e o pensamento crítico das crianças relativamente à igualdade de género;
- Planear e promover com o grupo atividades promotoras da igualdade de género.

A metodologia utilizada neste estudo, como já afirmámos, foi a investigação-ação. De acordo com Máximo-Esteves (2008, p. 18), que cita John Elliot (1991), a investigação-ação pode ser definida como, *“o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade de acção que nela decorre.”* Por esse motivo, ao longo do estágio atentamos usar a investigação-ação para conhecer o contexto, para o analisar e para nele intervir tendo como objetivo proporcionar às crianças um ambiente educativo de qualidade, através de um trabalho em equipa envolvendo a educadora cooperante, o “par” de estágio e as próprias crianças.

Com este estudo conseguimos entender que existe um maior preconceito por parte dos meninos do que por parte das meninas face ao género e estas mostram-se mais recetivas e mais disponíveis para realizar atividades que são predominantemente masculinas, nomeadamente as meninas escolhem mais facilmente brincar na área da garagem do que os meninos escolhem a área da casinha.

Este relatório encontra-se organizado em três partes: a primeira diz respeito ao enquadramento teórico, a segunda no trajeto de investigação-ação e a terceira às conclusões.

O enquadramento teórico foi dividido em três capítulos: o primeiro refere-se à Educação Pré-escolar e aos seus princípios educativos e curriculares; o segundo refere-se ao desenvolvimento da criança através de atividades lúdicas, referindo a importância da brincadeira no jardim-de-infância e a organização do espaço na sala do jardim de infância, assim como os seus contributos para a construção da igualdade de género; o terceiro salienta a construção da identidade de género, assim como o papel do/a educador/a na construção do mesmo e o contributo da família e da sociedade para a (des)igualdade de género.

A segunda parte, o percurso de investigação-ação, organiza-se em dois pontos principais – o percurso em contexto e a ação em contexto. No percurso em contexto apresentamos a justificação da metodologia utilizada, assim como os instrumentos de recolha de dados utilizados e os procedimentos utilizados durante a sua análise; fazemos uma breve caracterização do estabelecimento educativo onde decorreu o estágio, uma breve caracterização da sala de atividades e uma breve caracterização do grupo de crianças da sala onde se realizou o estágio.

Na ação em contexto apresentamos as atividades implementadas com as crianças. Estas atividades visaram promover a igualdade de género através da brincadeira. Apresentamos, e analisamos as opiniões recolhidas através das entrevistas às crianças e às educadoras de infância. E, por fim, apresentamos uma reflexão global da Prática e Intervenção Supervisionada.

Na terceira parte encontra-se a conclusão onde é feita uma articulação entre as diferentes partes do relatório. É apresentada a bibliografia assim como os anexos.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. A Educação Pré-escolar: princípios educativos e curriculares

A Lei-Quadro da Educação Pré-escolar, Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro, estabelece como princípio geral que:

“a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.”

A mesma Lei estabelece como objetivos gerais da educação pré-escolar:

- a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva da educação para a cidadania;
- b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade;
- c) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
- d) Estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas;
- e) Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- g) Proporcionar à criança ocasiões de bem-estar e de segurança, nomeadamente no âmbito da saúde individual e colectiva;
- h) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança;
- i) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade” (Lei n.º 5/97; ME, 1997, p. 15-16).

Estes objetivos salientam que *“a Educação Pré-escolar deve promover nas crianças: o desenvolvimento pessoal e social numa perspetiva de educação para a cidadania; o desenvolvimento global individualizado; a socialização e a aprendizagem de atitudes através da relação e compreensão do mundo”* (Marchão, 2012, p. 36).

Também em 1997 são publicadas pelo Ministério da Educação as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE, Despacho n.º 5220/97 de 10 de julho). As OCEPE são constituídas por um conjunto de princípios gerais que apoiam os/as educadores/as nas decisões sobre as suas práticas, ou seja, no planeamento do processo educativo a ser desenvolvido com as crianças e constituem uma referência comum para todos os educadores da rede nacional, destinando-se assim à organização da componente educativa. Não são consideradas um programa pois adotam uma

perspetiva orientadora e não prescritiva das aprendizagens a realizar pelas crianças e são diferenciadas de algumas conceções de currículo pelo facto de serem mais gerais e abrangentes, uma vez que têm a possibilidade de fundamentar diversas opções educativas e, por isso, vários currículos.

As Orientações Curriculares focam-se em quatro fundamentos articulados sendo estes:

- “- o desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis;
- o reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo – o que significa partir do que a criança já sabe e valorizar os seus saberes como fundamento de novas aprendizagens;
- a construção articulada do saber – o que implica que as diferentes áreas a contemplar não deverão ser vistas como comportamentos estanques, mas abordadas de uma forma globalizante e integrada;
- a exigência de resposta a todas as crianças – o que pressupõe uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, em que cada criança beneficia do processo educativo desenvolvido com o grupo” (ME, 1997, p. 14).

Relativamente ao/ à educador/a de infância, as Orientações Curriculares referem que a intervenção profissional deve passar por seis etapas, estando estas interligadas. São elas: observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular. O/a educador/a deve também, com suporte nos fundamentos, ser responsável por/pela:

- ter em conta os objetivos gerais enunciados na Lei-Quadro;
- a organização do ambiente educativo;
- a organização do grupo, do espaço e do tempo;
- a organização institucional e a relação com os pais e com os outros parceiros educativos;
- as áreas de conteúdo (a Área de Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão e Comunicação e a Área de Conhecimento do Mundo);
- a continuidade educativa;
- e a intencionalidade educativa.

Relativamente às áreas de conteúdo que surgem nas OCEPE e que devem ser da responsabilidade do/a educador/a, Marchão (2012, p. 37) salienta que estas devem *“afirmar-se de forma interligada, integrada, transversal, contextualizada (...) e afirmando a curiosidade natural da criança bem como o seu espírito crítico e a competência para aprender a aprender.”*

Segundo as OCEPE (ME, 1997, p. 47) as áreas de conteúdo são identificadas como *“âmbitos de saber, com uma estrutura própria e com pertinência sócio-cultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes e saber-fazer.”*

Está presente nas OCEPE uma abordagem curricular, flexível e integradora que permite que exista uma relação contínua com as realidades envolventes dos contextos de Educação Pré-escolar. Deste modo, é inserida a ideia de currículo para a Educação Pré-escolar como um conjunto de atividades planeadas ou não suportadas nas OCEPE, permitindo o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças assim como o seu bem-estar.

Tal como salienta Marchão (2012, p. 38 e 39) permitimos:

“a ideia de currículo como projeto que se organiza e desenvolve tendo como pano de fundo os intervenientes – educador, crianças, as suas experiências e entendimentos sobre as coisas, bem como o universo social e cultural em que vivem. É aqui que radicam as aprendizagens e descobertas que as crianças vão fazendo sobre si, sobre os outros e sobre o mundo”.

A par desta afirmação sobre o currículo, subscrevemos também a ideia de Drummond et al., (1998) citado por Marchão (2012, p. 39):

“...pensamos currículo como o conjunto de experiências a partir das quais as crianças aprendem, sendo estas organizadas de forma explícita ou implícita. Assim sendo, o currículo inclui todas as actividades e experiências disponibilizadas pelos adultos, todas as actividades e experiências que as crianças organizam e descobrem por elas próprias, a linguagem utilizada por adultos e por crianças, entre si, enfim, tudo aquilo que as crianças percebem e conhecem no contexto circundante.”

O currículo deve ser sempre pensado e vivido em função de eixos interligados, tais como: os objetivos fundamentais da Educação Pré-escolar, as orientações curriculares definidas, a ideia que possuímos acerca de como a criança se desenvolve e aprende, o que entendemos acerca do que é educar e a ideia do que pensamos que se pode aprender no jardim de infância (Marchão, 2012).

2. O Desenvolvimento da Criança através de Atividades Lúdicas

Rir, pular, chorar, sentir medo, reclamar, entristecer-se faz parte do processo de aprendizagem. É durante a brincadeira que os sentimentos, as emoções e as atitudes se manifestam de forma natural, permitindo assim um desenvolvimento físico, mental, emocional e social das crianças.

Hoje em dia, o jogo e a brincadeira são, unanimemente, considerados como atividades fulcrais para o desenvolvimento das crianças e devem fazer parte do seu dia-a-dia, quer no jardim-de-infância quer em casa. Segundo Abramowicz & Wajskop (1995, p. 56) *“brincar fornece à criança a possibilidade de construir uma identidade autónoma, cooperativa e criativa.”*

Quando as crianças interagem com os brinquedos, juntamente com outras pessoas, conseguem construir relações e apreender conhecimentos acerca do mundo em que vivem. O jardim de infância, em conjunto com as famílias, deve favorecer a liberdade para as crianças escolherem os brinquedos e as pessoas com quem desejam brincar para que, desta forma, surja uma socialização que se dará gradualmente através das relações que irão criar com os colegas, educadores e outras pessoas. O brincar é visto como um procedimento que ajuda a criança a socializar-se com o outro, auxiliando assim o seu desenvolvimento e aprendizagem, fazendo com que o conhecimento aconteça de forma prazerosa.

Segundo Garvey (1979) brincar é algo que satisfaz a criança e serve de entretenimento. A criança tem de sentir que quer brincar e que tem prazer no que realiza, pois brincar é uma atividade natural e voluntária. A criança é, assim, agente ativo neste processo. A autora ainda menciona que toda a atividade lúdica deve estar relacionada com a criatividade, com a aprendizagem da linguagem e com determinadas características sociocognitivas. Na mesma linha de pensamento, a Convenção sobre os Direitos da Criança (UNICEF, 1990) refere no artigo 31.º que a criança tem:

“o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e atividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística e o direito da criança de participar plenamente na vida cultural e artística e encorajam a organização, em seu benefício, de formas adequadas de tempos livres e de atividades recreativas, artísticas e culturais, em condições de igualdade.”

Este artigo menciona que, independentemente da idade da criança ou das suas diferenças, todas têm direito a brincar livremente.

Podemos afirmar que brincar é a primeira linguagem da criança e que é a partir das atividades lúdicas que ela se desenvolve, facilitando o seu processo de socialização, comunicação e construção do pensamento. Num primeiro momento, a criança brinca sozinha, representa vários papéis dando vida aos objetos, atribuindo-lhes sensações e emoções. Passado algum tempo, a criança começa a sentir necessidade de interagir com outras crianças, fazendo com que a brincadeira se torne mais complexa. Quando a brincadeira evolui ou quando se torna mais complexa existe também uma evolução mental na criança. Segundo Oliveira (2002, p. 160) *“ao brincar, afeto, motricidade, linguagem, percepção, representação, memória e outras funções cognitivas estão profundamente interligadas.”*

Conforme Cunha (2001, p. 28), os brinquedos, muitas vezes, ajudam no desenvolvimento da vida social da criança, especialmente os que são utilizados em jogos ou atividades de cooperação. Eles são fulcrais para o desenvolvimento e para a educação da criança em crescimento, uma vez que estimulam a sua imaginação, a sua capacidade de raciocínio e a sua auto estima. Os brinquedos são parceiros silenciosos que desafiam a criança, possibilitando-lhe inúmeras descobertas e experiências.

Como nos revela Kishimoto (1997, p. 23), a criança deve ser livre de explorar o seu brinquedo, mesmo que não seja da maneira que esperávamos. Não se deve interromper o pensamento da criança ou atrapalhar a simbologia que esta dá ao brinquedo. Devemos limitar-nos a sugerir, a estimular, a explicar, sem impor a nossa vontade, para que a criança aprenda descobrindo e compreendendo e não por simples imitação. O brinquedo, visto como o objeto que suporta a brincadeira, tem uma relação íntima com a criança.

Voltando a referir Cunha (2001, p. 14), salienta-se que é a brincar que a criança desenvolve o seu senso de companheirismo. Ao brincar com os colegas aprende a conviver, a ganhar ou a perder, procurando aprender regras para conseguir uma participação positiva na brincadeira. Durante os jogos, a criança aprende a aceitar as regras que lhe são impostas, aprende a respeitar os outros esperando pela sua vez, aprende a aceitar os resultados, a lidar com frustrações e a elevar o nível de motivação. Durante as dramatizações a criança vive personagens diferentes, aumentando assim, a sua compreensão sobre os diferentes papéis e relacionamentos humanos. Este autor revela-nos ainda que a criança brinca com brinquedos cada vez mais sofisticados à medida que vai crescendo.

Chateau (1975, p. 27) afirma que *“O jogo constitui, assim, um mundo à parte, um mundo que já não tem lugar no vasto mundo dos adultos”*, ou seja, enquanto a criança brinca para se divertir e por prazer, o adulto leva demasiado a sério quando está perante uma situação de jogo. Assim, *“a criança pode brincar ao adulto porque vive num mundo diferente do adulto e porque nesse mundo o adulto já não pode intervir realmente”* (Chateau, 1975, p. 29).

A infância é caracterizada por ser um período excecional da nossa vida, pois é nesse período que a brincadeira contribui para o nosso desenvolvimento nos mais amplos sentidos e é através do lúdico que a criança explora o meio em que se insere. A criança, através da brincadeira, interioriza regras e papéis sociais, passando a ser capaz de viver em sociedade.

Mukhina (1996, pp. 155-156) salienta que:

“na verdade, a autêntica atividade lúdica só ocorre quando a criança realiza uma acção subtendendo outra, e manuseia um objeto subtendendo outro. A atividade lúdica tem um caráter semiótico (simbólico). No jogo revela-se a função semiótica em gestação na consciência infantil. Essa função revela-se através do jogo e reveste-se de algumas características especiais. O sentido lúdico de um objeto pode ter com esse uma semelhança muito menor do que a que tem um desenho com a realidade que representa. Mas o substituto lúdico oferece a possibilidade de ser manuseado tal como se fosse o objeto que ele substitui.”

Em suma, pode-se dizer que as atividades lúdicas não só dão prazer como também preparam a criança para viver em sociedade, impulsionando-a a procurar soluções para situações de conflitos do dia-a-dia. A criança, ao brincar, desenvolve habilidades físicas, é capaz de respeitar regras, desperta a vontade de socialização e aprende a ser mais criativa. A idade pré-escolar é a idade das descobertas, é uma fase onde não podem faltar estímulos positivos e, assim sendo, o lúdico é uma peça essencial no processo de ensino - aprendizagem.

2.1. Uma perspetiva psicológica

Alguns estudos psicopedagógicos demonstram as contribuições que as atividades lúdicas podem proporcionar durante o processo de ensino aprendizagem de crianças em idade pré-escolar e permitem compreender como ocorre o processo de construção do conhecimento nos indivíduos (crianças, adolescentes, adultos). Esta área aborda uma alternativa relacionada com as atividades lúdicas, como condutoras do desenvolvimento mental, cognitivo e social onde, por meio da brincadeira, a criança

consegue desenvolver capacidades que irão facilitar o seu processo de aprendizagem. Em vez de um simples jogo de competição, a brincadeira e as atividades lúdicas tornaram-se em algo considerável para as crianças.

Almeida (2011) refere que o lúdico tem origem na palavra latina “ludus” que quer dizer “jogo”. Ao confinar-se a sua origem, o termo lúdico referir-se-ia apenas ao jogar, ao brincar, ao movimento espontâneo. Mas o lúdico passou a ser reconhecido como um traço imprescindível para o desenvolvimento do comportamento humano e a sua definição deixou de ser um simples sinónimo de jogo.

As implicações da necessidade lúdica ultrapassam as limitações do brincar espontâneo e, por isso, considera-se a visão psicopedagógica acerca da influência do lúdico no processo de ensino – aprendizagem para analisar como as atividades lúdicas e o brincar são realmente significativas na produção do conhecimento e na elaboração do método didático. Assim sendo, destaca-se a visão de Piaget (visão piagetiana) e de Vygotsky (visão vygotskyana), uma vez que ambos relatam a importância da brincadeira no ato de aprender.

Piaget (1972) defende que o jogo é importante na vida da criança e para o seu desenvolvimento. A sua teoria refere as diferentes fases e etapas pelas quais a criança passa e evolui ao longo do jogo, desde o seu nascimento até ao momento em que a evolução do tipo de brincadeira/jogo, faça correspondência e se vá assemelhando com a realidade.

Para Piaget, citado por Gardner (1997, p. 176), “ (...) *o brincar é uma actividade assimilatória completa; a criança ajusta seu mundo às suas ações, e não suas ações aos limites do mundo.*”

Piaget identifica três estágios primordiais na evolução da inteligência o sensório-motor, o das operações concretas e o das operações formais. Durante o desenvolvimento desses estágios, Piaget (1978, p. 148) verificou a “*existência de três tipos de estruturas que caracterizam o jogo infantil (o exercício, o símbolo e a regra)*”, os quais “*aparecem sucessivamente em consonância com as fases do desenvolvimento cognitivo da criança.*” Desta forma, divide os jogos em três grandes grupos: o jogo de exercício, o jogo simbólico e o jogo de regras, sendo que cada um deles corresponde a uma espécie de estrutura mental.

O primeiro estágio, o sensório-motor, começa no nascimento e desenvolve-se até ao momento em que se principia a linguagem (0 a 2 anos de idade aproximadamente) e a criança institui ligações com o que a rodeia através de perceções e movimentos. O nome

sensorio-motor deriva da percepção (sensorio) e do movimento (motor). Como resultado, desponta o **jogo de exercício**, também sabido como jogo prático ou brinquedo funcional, que possui apenas a finalidade do próprio prazer da atividade. Os exercícios motores constam na repetência de gestos e movimentos simples com o objetivo de explorar. Por exemplo: a criança atira um brinquedo para longe e ouve o seu barulho e repete o mesmo processo diversas vezes pois o ato é lhe satisfatório; a criança estica as pernas para acertar com pontapés um boneco pendurado sobre o berço para o ver dançar ou movimentar-se.

Jean Piaget (1978), citado por Guimarães e Costa (1986, p. 29), mostrou-nos que:

“os jogos de exercício sensorio-motores não chegam a constituir sistemas lúdicos independentes e construtivos, à maneira dos jogos simbólicos ou de regras. A sua função própria é exercitar as condutas por simples prazer funcional ou prazer de tomar consciência dos seus novos poderes.”

Ao jogo de exercício, sucede o **jogo simbólico** que se vai alargando à medida que a criança se vai também desenvolvendo e evoluindo nas suas interações e socialização. O estágio que advém ao jogo de exercício é designado por Piaget como estágio pré-operatório ou das operações concretas, segundo estágio de desenvolvimento cognitivo da criança que se efetua entre os 2 e 7 anos de idade.

Segundo Papalia, Olds & Feldman (2001, p. 312) este é o estágio “*no qual as crianças se tornam mais sofisticadas no uso do pensamento simbólico, mas ainda não são capazes de usar a lógica.*” Começam a ter origem nos primeiros três anos de vida, “*(...) a função simbólica, a compreensão das identidades, a compreensão da causa efeito (...).*”

A criança inicia a manipulação simbólica do seu universo através de reproduções internas ou conceções acerca do mundo exterior. Esta começa a revelar os objetos através de palavras, manipulando mentalmente as palavras, assim como previamente manipulava os objetos físicos. No princípio deste estágio é comum as crianças representarem situações de jogos simbólicos onde fazem de conta que leem ou telefonam, copiando os modelos e observando as pessoas que lhe estão mais próximas.

Durante o jogo simbólico as crianças compreendem o seu poder sobre a realidade e sobre as suas ações, criam individualmente ou em grupo com os seus colegas, situações em que comunicam e se expressam de várias maneiras, podendo utilizar o corpo, gestos, imitando situações do quotidiano, situações imaginárias atribuindo diferentes significados aos objetos que vai manipulando ao longo do jogo.

Tal como está referenciado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (ME, 1997, p. 60), o jogo simbólico é

“a expressão e comunicação através do próprio corpo (...) é uma actividade espontânea que terá lugar no jardim de infância, em interação com os outros e apoiada pelos recursos existentes.” e “(...) que incluem diferentes formas de mimar e dramatizar vivências e experiências das crianças.”

A partir deste tipo de jogo a criança tende a desenvolver-se intelectualmente visto que está a fortalecer a capacidade de atribuir um simbolismo a situações que serão a base da evolução da linguagem. Piaget acreditava que o jogo simbólico era uma forma das crianças pré-exercitarem a sua imaginação. Ao brincar ao faz-de-conta, as crianças interpretam cenários da sua vida quotidiana, uma vez que estas confundem a realidade com a fantasia; julgam que podem modificar de forma mágica as ocorrências através das suas vontades, exibindo a realidade como gostariam que fosse, trocando e emendando experiências desgostáveis ou frustrantes. Desta forma, o uso do jogo simbólico, de acordo com Piaget (1969, p. 29), consiste em:

“(...) satisfazer o eu por meio de uma transformação do real em função dos desejos: a criança que brinca de boneca refaz sua própria vida, corrigindo-a à sua maneira, e revive todos os prazeres ou conflitos, resolvendo-os, compensando-os, ou seja, completando a realidade através da ficção.”

O jogo simbólico é extremamente importante para o desenvolvimento afetivo da criança, uma vez que é através deste tipo de jogo que esta recorda situações más ou boas, sendo a brincadeira uma forma de aliviar o seu mau estar ou de reviver momentos agradáveis. Assim sendo, o jogo simbólico pode ser considerado uma ligação para o mundo do faz de conta, possibilitando às crianças a realização de sonhos e fantasias, mostrando os seus conflitos interiores, os seus medos e angústias, acabando por aliviar as tensões e frustrações. Normalmente, as crianças atribuem vida a objetos inanimados durante este tipo de jogo. Isso acontece porque ainda confundem a realidade exterior com o seu pensamento, que se encontra bastante ligado ao seu ponto de vista e à sua maneira de entender as coisas. Piaget refere que as crianças passavam por uma fase designada de fase do “egocentrismo”, uma vez que se centravam muito nelas mesmas, levando-nos assim a perceber o porque da criança na fase inicial do jogo simbólico preferir brincar sozinha, falar mais consigo mesma, ligando-se à sua atividade e comunicando pouco com as pessoas que estão à sua volta.

Assim, a assimilação da realidade pela criança, tanto pela linguagem quanto pelo jogo simbólico, deve ser respeitada, uma vez que a criança não compreenderá

logicamente o mundo enquanto os seus esquemas de pensamento não forem capazes disso.

Segundo Piaget (1978), citado por Guimarães e Costa (1986, p. 31), no jogo simbólico:

“a criança limita-se a fazer de conta que exerce uma das suas funções habituais sem as atribuir ainda a outros nem assimilar os objectos entre si como se a actividade de uns fosse exercida pelos outros. (...) Posteriormente a criança fará dormir, comer ou andar ficticiamente outros objectos que não ela própria e começará assim a transformar simbolicamente uns objetos nos outros.”

O jogo simbólico e a atividade do pensamento egocêntrico vão incitando, através da apropriação das coisas, aos esquemas da criança uma extensão das mesmas, para que cheguem a apropriações mais concretas da realidade.

Entre os sete e os onze anos de idade a criança começa a alcançar um pensamento mais socializado, ou seja, não brinca apenas ao lado de uma criança mas brinca sim com essa mesma criança. Este é o período das operações concretas no qual o pensamento da criança progride para situações cada vez mais concretas. Este período sucede com o início da escolaridade da criança e, conseqüentemente, com a diminuição do egocentrismo. A criança alcança a aptidão de cooperar, conseguindo organizar as suas atividades com as das outras crianças e consegue conversar admitindo e percebendo o ponto de vista dos outros. Deste modo, a fase egocêntrica dá origem a uma fase socializadora, onde a criança consegue brincar com as outras obedecendo às regras. Assim, surge a terceira categoria, designada de **jogo de regras**, que distingue então a mudança da atividade individual para a socializada.

Segundo Ribeiro (2005, p. 37):

“[...] este tipo de jogo introduz a regra como elemento novo, que resulta da organização coletiva das atividades lúdicas. [...] tem seu apogeu a partir dos sete, quando a criança já venceu uma importante etapa em direção ao pensamento socializado, e, diferentemente dos de exercício e dos jogos simbólicos, não declina com a idade. Pode assumir a forma de combinações sensório-motoras (como nas corridas ou nos jogos com bolas) ou intelectuais (por exemplo, os jogos de cartas ou de tabuleiro), envolve a competição entre indivíduos e é regulamentado por um código transmitido de geração a geração, ou mesmo por acordos momentâneos feitos entre os jogadores, mas que são mantidos enquanto dura o jogo.”

À medida que a criança avança no seu processo de desenvolvimento, as ações realizadas por ela ficam cada vez mais complexas e, conseqüentemente, solicitam novas aprendizagens que irão integrar-se com as já existentes.

Também Vygotsky (1998) refere que para compreendermos o desenvolvimento da criança é necessário ter em conta as necessidades da mesma e os incentivos que são

importantes para colocá-las em ação e que o desenvolvimento da criança está ligado a uma mudança nas motivações e incentivos. A criança satisfaz algumas necessidades durante a brincadeira mas essas mesmas necessidades vão evoluindo no decorrer do seu desenvolvimento. Assim, como as necessidades das crianças vão mudando é fundamental conhecê-las para compreender a singularidade do brincar como uma forma de atividade.

Vigotsky (1967), citado por Gardner, (1997, p. 177) refere que:

“o brincar é a fonte condutora do desenvolvimento no pré-escolar o principal meio através do qual a aprendizagem de regras é dominada. (...) A criança cria uma situação imaginária e passa a operar segundo as regras observadas na situação de vida real ou formuladas expressamente para a situação do brincar. Objectos que tinham um significado na “vida real” são modificados de modo que uma nova série de regras possa ser seguida.”

Durante a idade pré-escolar as crianças querem, em várias situações, realizar um desejo que não pode ser imediatamente realizado. Para resolver essas situações em que deseja algo e não pode ter de momento, a criança procura a concretização desse mesmo desejo através do brincar e da sua imaginação, envolvendo-se num mundo de ilusão e imaginário. Tal como Vygotsky (1998, p. 122) salienta, *“a imaginação é um processo psicológico novo para a criança; representa uma forma especificamente humana de atividade consciente, não está presente na consciência de crianças muito pequenas (...).”*

Conforme a teoria de Vygotsky, o brinquedo consegue criar uma situação imaginária nas crianças, transformando e representando grande parte do estado emocional das mesmas. A criança obedece a regras de comportamento maternal pois o jogo de brincar às mães e às filhas já induziu regras de comportamento observado à priori pelas crianças e aplicadas em momentos de jogo.

Para Vigotsky (1998, p. 125), o jogo não existe sem existir uma situação imaginária: *“Sempre que há uma situação imaginária no brinquedo há regras não as regras previamente formuladas e que mudam durante o jogo, mas aquelas que têm origem na própria situação imaginária.”*

O autor defende que é através do brinquedo que a criança aprende e não através dos incentivos dados pelos objetos que provêm do exterior. Podemos, assim, afirmar que para crianças muito pequenas os objetos contemplam uma enorme motivação no que respeita às suas ações, determinando assim os seus comportamentos. Vygotsky (1998, p. 126) mostrou que *“o desenvolvimento a partir de jogos em que há uma*

situação imaginária às claras e regras ocultas para jogos com regras às claras e uma situação imaginária oculta delineia a evolução do brinquedo das crianças.”

Para Vygotsy, quando as crianças utilizam nas suas brincadeiras situações imaginárias aprendem a encaminhar o seu comportamento através da percepção imediata dos objetos mas também devido ao significado que essa situação tem para elas. Na idade pré-escolar existem várias mudanças nas crianças ao longo da brincadeira, pois, segundo o mesmo autor, as crianças já conseguem separar o pensamento do objeto onde o desenrolar para as brincadeiras surge das suas ideias. Assim, na mesma linha de pensamento, Vygotsy (1998, p. 129) diz-nos que *“(...) o brinquedo e não a simbolização, é a atividade da criança (...) considera a propriedade das coisas, mudando, no entanto, o seu significado.”*

Podemos afirmar que a criança pretende sempre realizar os seus desejos através das suas experiências. Ou seja, a criança ao pensar age, sendo fundamental a sua imaginação, a interpretação e a sua vontade no jogo, sendo o brinquedo um fator fundamental para o desenvolvimento da mesma.

Para o autor, a relação do brinquedo com o desenvolvimento da criança acontece quando este cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. Desta forma Vigotsky (1998, p. 135) refere que:

“(...) a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além do seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. (...) o brinquedo contém todas as tendências de desenvolvimento (...) sendo ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento.”

Segundo o autor, o brinquedo não é o aspeto que predomina na infância das crianças, mas é um fator de desenvolvimento, existindo predominância de situações imaginárias para, assim, existir predominância também de regras fulcrais às transformações internas que sucedem a partir do contato com o brinquedo e estão implícitas no desenvolvimento da imaginação das crianças e dos seus processos cognitivos.

Em síntese, Vigotsky (1998, p. 131) salienta que:

“o brinquedo cria na criança uma nova forma de desejos. Ensina-a a desejar, relacionando seus desejos a um “eu” fictício, ao seu papel no jogo e suas regras (...) as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade.”

2.2. O Jogo Simbólico na Educação Pré-Escolar

“A imitação é o início do «faz de conta» ou desempenho de papéis, em que as crianças integram uma série de imitações num papel reconhecível, como o de «mamã» ou de «uma pessoa da mercearia».” (Hohmann, Banet & Weikart 1979, p. 224).

É de conhecimento geral que as crianças utilizam os adultos como seus modelos, imitando-os, sendo que à medida que vão crescendo se tornam capazes de elevar a imitação para ações mais complexas, interpretando diversos papéis, recorrendo a inúmeros materiais e interagindo com os outros.

O facto de interpretarem diversos papéis pode ser uma mais-valia para os adultos com quem as crianças convivem no seu quotidiano, uma vez que através do jogo simbólico estes podem-se aperceber e ficar a conhecer mais a respeito de cada criança e das suas vivências.

Segundo Hohmann et. al. (1979, p. 228), *“O desempenho de papéis (...) é outra forma de as crianças representarem experiências que tiveram e aquilo que sabem sobre as pessoas.”*

Quando as crianças estão a realizar um jogo simbólico na sua sala de atividades, o/a educador/a deve observar o tipo de jogo que cada criança está a realizar de modo a compreender o seu comportamento mediante determinadas situações e atentar à sua visão sobre os acontecimentos que esta experiencia. O/a educador/a e a família (os adultos com quem a criança se relaciona) desempenham um papel fulcral pois são estes que devem proporcionar às crianças, materiais e oportunidades para a representação de papéis. Nesta linha de pensamento, Hohmann et. al. (1979, p. 228) salientam que *“tendo tido pouca experiência de desempenho de papéis, algumas crianças podem querer assumir um papel mas precisar da ajuda de um adulto...”*

Através do jogo simbólico as crianças conseguem desenvolver o recurso à linguagem e à expressão corporal uma vez que para representar um qualquer papel as crianças vão recorrer à sua própria expressão e ao que conhecem acerca do que as rodeia. Juntamente com os amigos e com os adultos, a criança consegue com o jogo simbólico desenvolver novas aptidões ou aperfeiçoar as que já possuía. Segundo Moyles (2002, p. 165) *“As crianças são claramente motivadas pelo brincar”* e é através deste tipo de jogo que conseguem adquirir novas aprendizagens.

É durante a observação do jogo simbólico que se consegue verificar o estado emocional das crianças assim como a sua forma de lidar com os diversos problemas que

surtem no seu quotidiano. Podemos afirmar que este tipo de jogo traz mais-valias para as crianças e para todos que a rodeiam uma vez que como nos refere Moyles (2002, p. 12) *“O brincar em situações educacionais, proporciona não só um meio real de aprendizagem como permite também que os adultos percetivos e competentes aprendam sobre as crianças e as suas necessidades.”*

No jogo simbólico a criança recria a sua realidade recorrendo à imaginação e à fantasia, assim como interpreta inúmeros papéis e exprime emoções, recorrendo ou não ao uso da linguagem. O “faz de conta” abre, também, os horizontes da socialização em que a criança deixará de desempenhar o jogo paralelo para passar a interagir com as restantes crianças do grupo. A criança que recria papéis e executa o jogo simbólico com afinco será, mais facilmente, um adulto com competências e capacidades sociais mais equilibradas.

2.2.1. A Importância do “brincar” no Jardim de Infância

Na perspetiva de Reed & Brown (2000) citados por Brock & Dodds, (2011, p. 27) a brincadeira é um pouco difícil de definir *“(...) pois é algo que se “sente em vez de algo “feito”.”* Garvey (1990) define a brincadeira como prazerosa, divertida, espontânea e voluntária, visto que cada criança escolhe com o que quer brincar e ao que quer brincar, envolvendo-se de tal maneira na brincadeira que não se sente obrigada a nada, acabando sempre por retirar desta algum tipo de aprendizagem. Brincar é então, segundo este autor (1990, p. 41), a atividade mais *“(...) divertida, gratificante, prazerosa e completa em si (...)”*, acabando por iniciar uma aprendizagem natural e espontânea, onde a criança alcança conhecimentos e se desenvolve *“(...) a brincadeira é crucialmente importante para o desenvolvimento, a aprendizagem e o bem-estar das crianças.”* (1990, p. 59).

No jardim-de-infância o/a educador/a deve ser capaz de oferecer às crianças um amplo leque de atividades e onde estas consigam participar individualmente ou colaborar com as outras crianças. Cada atividade deve ser planeada tendo esclarecido o seu propósito para que desta forma o/a educador/a possa auxiliar a criança a retirar da mesma uma aprendizagem importante. As atividades planeadas pelo/a educador/a não inviabilizam que exista diversão e prazer nas brincadeiras; pelo inverso, o/a educador/a deve ter em conta o superior interesse da criança, colaborando para uma aprendizagem e desenvolvimento significativo. Para que isso suceda, Garvey (1990, p. 59) refere que

“(...) as crianças deveriam ter liberdade para escolher suas atividades de brincadeira em vez de ser continuamente repreendidas e direcionadas por adultos (...)”. É do interesse do/a educador/a apresentar variadas atividades e permitir que a criança escolha qual dessas deseja fazer *“(...) ambientes divertidos e estimulantes que promovam atividades práticas e o uso de recursos interessantes (...)”* (Brock & Dodds, 2011, p. 41).

Para as crianças, a brincadeira é uma forma de explorar aquilo que as rodeia, daí extraírem aprendizagens significativas. Cada criança manipula os objetos de forma diferente, pois é consoante os seus interesses que cada uma escolhe o objeto que quer manipular, por vezes utilizando esse mesmo objeto para desmitificar alguns dos seus medos. Spodek & Saracho (1998, p. 212) referem que *“Pelos brincadeiras, elas podem reviver ocorrências dolorosas e dominar a dor, lidando com ela na fantasia da situação de jogo.”*

Spodek & Saracho (1998) apontam que não existe uma clara distinção entre o brincar e o trabalhar, numa sala de atividades, pois dependendo da atividade esta pode aproximar-se mais de um campo ou de outro. A brincadeira é considerada com carácter educativo quando objetiva as aprendizagens e é planeada pelo/a educador/a.

Para qualquer atividade ou brincadeira na sala de atividades, o/a educador/a deve ter um papel predominante, planificando-a e orientando-a. O/a educador/a deve, juntamente com as crianças, procurar os temas de maior interesse e oferecer-lhes experiências pedagógicas ricas, preparando os recursos necessários como o tempo, as áreas dedicadas à brincadeira, os materiais, a disposição do grupo de crianças. Para Kishimoto (2010, p. 4) o/a educador/a deve funcionar como um *“estímulo para a criatividade, possibilitando novas ideias, questionando as crianças de modo a que elas procurem soluções para os problemas.”*

O/a educador/a deverá, estar consciente da importância que tem o brincar no desenvolvimento da criança, pois só assim adequará e organizará o espaço e os materiais e proporcionará tempo suficiente para que as crianças desenvolvam as suas brincadeiras.

Na perspetiva de Esteves (2010) é importante sermos bons espetadores quando brincamos com as crianças, devendo-nos concentrar nelas em vez de nos envolvermos no que estamos a fazer. Sendo um bom espetador devemos observar tudo o que as crianças criam, elogiando os seus esforços com entusiasmo, e não apenas os produtos

finais, ou seja, brincar com a criança deverá ter para o adulto objetivos pedagógicos e não de mero entretenimento ou de infantilização de um momento ou de uma atividade.

Para Spodek & Saracho (1998, p. 215) existe uma distinção entre a brincadeira educativa e a não-educativa e essa diferenciação está presente “(...) *nos objetivos atribuídos à brincadeira pelas pessoas responsáveis pela atividade das crianças.*” A brincadeira educativa tem objetivos predefinidos que a criança pode atingir ou não, extraíndo desta forma, aprendizagens além da brincadeira e da diversão.

Nas salas de atividades do jardim-de-infância são observados quatro tipos de brincadeiras educativas: as manipulativas, as motoras, as dramáticas e os jogos. Durante as brincadeiras manipulativas as crianças possuem diversos objetos ao seu dispor e podem manuseá-los como pretenderem, tendo objetivos pedagógicos restringidos, “*As crianças podem alcançar os objetivos das brincadeiras manipulativas manuseando diretamente o material (...)*” (Spodek & Saracho 1998, p. 216). São exemplo deste tipo de brincadeira os blocos de madeira e materiais de encaixe disponíveis na área das construções.

A brincadeira motora refere-se a ações musculares amplas (correr, saltar, pontapear) que auxiliam a criança a desenvolver habilidades motoras. Estas brincadeiras são normalmente desenvolvidas ao ar livre ou em espaços fechados (ginásio) dependendo da brincadeira e das condições e espaço oferecido às crianças.

As brincadeiras dramáticas levam a criança a desempenhar vários papéis onde podem ou não relacionar-se com outras crianças. Este tipo de atividades acontece normalmente na área da casinha quando as crianças desenvolvem o jogo simbólico e imitam os adultos fazendo o mesmo que observam e vivenciam nas suas casas. Spodek & Saracho (1998, p. 221) salientam que “*A brincadeira dramática é um meio importante de expressão para as crianças pequenas, pois, através dela, elas testam suas ideias, dão expressão a seus sentimentos e aprendem a trabalhar com outras quando negociam as diferentes situações sociais.*”

Por último, os jogos são classificados como um tipo de brincadeira diferente, por corresponderem a uma brincadeira bem estruturada e sujeita a regras específicas. Nos jogos, o/a educador/a desempenha um papel de orientador/a do jogo, explicando as regras e alguns comportamentos que se devem ter em conta. Para Spodek & Saracho (1998, p. 223) no jardim-de-infância “(...) *os jogos devem ser simples, com regras não muito complexas. Eles podem incluir atividades acompanhadas de canções e jogos físicos simples, nos quais as crianças devem seguir algumas instruções (...)*”.

Um/a educador/a deverá ter sempre presente que o brincar é fundamental para o bem-estar, para o equilíbrio e para a aquisição de conhecimentos no processo de sociabilização e da construção da identidade da criança. O/a educador/a deve observar atentamente as crianças a brincar no sentido de obter informações essenciais a respeito destas nas diversas áreas de desenvolvimento.

2.2.2. A organização do espaço na sala do Jardim de Infância: contributos para a construção da igualdade de género

De acordo com o Despacho Conjunto n.º 268/97, os espaços da sala de atividades devem possibilitar atividades individuais como jogos egocêntricos e atividades em grupo, construções e/ou dramatizações, que permitam um elevado fluxo de interações.

De acordo com o Despacho Conjunto n.º 258/97, os materiais existentes nos diferentes espaços temáticos de aprendizagem devem ser ricos, variados, estimulantes e agradáveis à vista e ao tato. Neste Despacho também é mencionado que o material deve ser polivalente, servindo mais do que um objetivo, resistente e acessível. Além disso, os materiais devem beneficiar a fantasia, o jogo simbólico e a criatividade.

Zabalza (1992) exprime a sua opinião referindo que a sala de atividades deve estar organizada numa área de jogo simbólico e numa área de construções e garagem. A área de jogo simbólico é reconhecida como a área onde as crianças passam a maior parte do seu tempo pois é aqui que exprimem as suas emoções, representam papéis, situações do seu quotidiano, pessoas, conflitos, cenas familiares. Esta área assim como a área da garagem são provavelmente as áreas em que as crianças convivem mais umas com as outras pois a brincadeira é coletiva, são necessários diálogos e todas exprimem as suas ideias. Podemos dizer que esta área é onde mais se utiliza a imaginação e a fantasia.

Normalmente, podemos encontrar a área do jogo simbólico na casinha e na mercearia, pois são os locais onde as crianças exploram o imaginário e representam diversos papéis, de situações que já tenham observado ou vivenciado. As crianças, nestes locais, conseguem exteriorizar as suas ideias, sentimentos e desejos, assim como evoluem a sua capacidade de autonomia. Assim, de acordo com Hohmann & Weikart (2004) as áreas possibilitam o desenvolvimento da capacidade de autonomia e de iniciativa, uma maior interação social e um maior envolvimento nas atividades.

Todas as crianças devem ter a oportunidade de investigar, manusear livremente os materiais, que estão nesse espaço, assim como utilizá-los de forma realista ou simbólica. O material e o mobiliário que estão neste espaço devem ser proporcionais à altura das crianças. Dentro da área da casinha podemos, normalmente, encontrar um espaço dedicado à cozinha, completada com alguns eletrodomésticos. Manson (2002, p.156) refere que *“Os brinquedos servem para que as crianças progridam na compreensão das coisas. Os brinquedos de tamanho reduzido ajudam as crianças a explorar e a compreender o meio.”*

As áreas mais procuradas pelas meninas ou pelos meninos devem ser alvo de preocupação pedagógica, ou seja, o/a educador/a deve promover atividades para levar as crianças de ambos os sexos a brincarem nos mesmos espaços de forma a compartilharem as mesmas brincadeiras.

Amâncio (1994, p. 177) salienta que:

“os padrões de comportamento são a parte visível e observável de um fenómeno que o senso-comum designa por diferenças entre os sexos, mas por detrás desta evidência observável esconde-se a determinação de uma ideologia que é partilhada por ambos os sexos.”

Durante as brincadeiras das crianças é possível observar as relações entre as crianças e perceber que os estereótipos de género, os comportamentos pré-determinados, os preconceitos e as discriminações são construções culturais que existem nas relações dos adultos, mas que ainda não conseguiram contaminar totalmente a cultura da criança. Desta forma, o/a educador/a tem um papel fundamental para que as relações entre crianças de sexos diferentes possam acontecer de forma livre, sem que estas se preocupem com os papéis sexuais pré-determinados pela sociedade.

As crianças, ao conseguirem relacionar-se com vários amigos do grupo, estão constantemente a experimentar novas formas de brincadeira, fazendo coisas movidas pela curiosidade e vontade de conhecer o mundo. O formato como o/a educador/a organiza a sua prática, disponibilizando e oferecendo acesso a um leque de brinquedos para as crianças testarem e conhecerem diferentes papéis sem delimitar posições e condutas para meninos e meninas, auxilia que não sejam confinados papéis específicos em função do seu sexo. Contudo, quando o/a educador/a não pondera sobre a sua influência nas relações dos meninos e meninas, pode compor a brincadeira de maneira a favorecer o sexismo. A prática do/a educador/a pode fazer com que as crianças se componham em grupos distintos de meninas e meninos, sem que exista uma ordem expressa para isso. É desta forma, realmente importante que o/a educador/a faça

juntamente com as crianças do seu grupo a desconstrução das diferenças entre o sexo feminino e o masculino, apresentando propostas de reflexão ou atividades que as vão auxiliar na forma como se devem relacionar frente às diferenças de género na infância.

Dentro desta visão, Sayão (2004, p. 46) afirma:

“Permitir ou não que um menino brinque de boneca ou que uma menina brinque de carrinho não é definidor de sua subjetividade, um olhar investigador proporciona aos professores e às professoras uma qualidade em seu trabalho e reduz drasticamente o prejuízo que os preconceitos e as atitudes moralizantes impõem às crianças com quem trabalhamos.”

3. A Construção da Identidade de Género em idade Pré-Escolar

É comum em todas as sociedades que as crianças aprendam características femininas e masculinas, sendo que na idade pré-escolar as crianças já rotulam e conseguem categorizar diferentes atividades em termos de género. Quando se fala em identidade de género, referimo-nos à consciência e aceitação do próprio género, feminino ou masculino. Nesta linha de pensamento as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (ME, 1997, p. 54) referem que:

“O desenvolvimento da identidade passa pelo reconhecimento das características individuais e pela compreensão das capacidades e limitações próprias de cada um, quaisquer que estas sejam. O respeito pela diferença que valoriza a diversidade de contributos individuais para o enriquecimento do grupo, favorece a construção da identidade, a auto-estima e o sentimento de pertencer a um grupo, facilitando também o desenvolvimento colectivo.”

A forma, como as crianças conhecem os papéis apropriados ao seu género e como constroem a sua identidade tem sido abordada por diferentes perspetivas teóricas, sendo que nenhuma conseguiu proporcionar uma explicação completa e correta desse processo. Contudo, pode-se afirmar que a construção da identidade de género é o resultado da interação de fatores biológicos, sociais, culturais e cognitivos. Na psicologia, a perspetiva sócio-desenvolvimentista, neste caso no pensamento de Lawrence Kohlberg (1966), é reconhecido que a criança possui um papel ativo na construção da sua identidade de género, assim como a impossibilidade de dissociar este processo do próprio desenvolvimento das capacidades intelectuais. Quando observam o mundo das pessoas adultas as crianças conseguem perceber mais facilmente, as diferenças exteriores como o vestuário, o corte de cabelo, tamanho e a forma do corpo, do que as diferenças relativas aos órgãos genitais. É a partir destas diferenças, que as crianças observam que se vão incluindo num dos grupos, ou seja classificam-se como sendo do sexo masculino ou do sexo feminino, começando assim a fazer avaliações da realidade.

Para Kohlberg (1966), as ideias que as crianças possuem acerca dos papéis dos homens e das mulheres são fundamentais para a apresentação de comportamentos concordantes com os modelos principais da masculinidade e da feminilidade, sucedendo que a motivação para a aprendizagem desses papéis resulta da necessidade individual de cada criança de se identificar com um dos grupos. Por essa razão, Kohlberg (1966) acredita que durante o processo de formação da identidade de género a criança é capaz

de compreender o género, em vez, de imitar o comportamento daqueles que têm o sexo igual ao seu. A percepção que a criança demonstra acerca do que é o género está ligada ao seu desenvolvimento cognitivo, ou seja, ao seu nível de percepção geral do mundo em que vive.

Kohlberg, citado por Cardona, Nogueira, Vieira, Uva e Tavares (2010, p. 24), salienta que *“reconhece à criança um papel ativo na construção da sua identidade de género e a impossibilidade de dissociar este processo do próprio desenvolvimento das capacidades intelectuais.”*

Na opinião de Kohlberg (1966) para que a criança se sinta motivada a valorizar os outros do mesmo sexo e inicie o processo de imitação dos comportamentos tem de ter assegurada a estabilidade do seu género, ou seja, a criança tem de ter noção que apesar de algumas características externas possam vir a sofrer alterações, o sexo e a identidade de género de cada indivíduo é inalterável.

Na mesma linha de pensamento Marchão & Bento (2012, p. 3) referem que:

“ao longo da construção da identidade de género é importante que fique a ideia de que o género é uma realidade permanente, apesar das muitas mudanças que ocorrem ao longo da vida de um indivíduo, nomeadamente no que diz respeito à idade, ao vestuário e adereços, aos comportamentos e relacionamentos.”

Não é de prever que uma criança com apenas três anos consiga desenvolver uma identidade de género permanente. Enquanto não atingem aquilo a que Kohlberg (1966) chamou de *“estabilidade de género”* as crianças tendem a pensar que tal como mudam de corte de cabelo ou de roupa as pessoas podem mudar de sexo ou podem pertencer a um dos dois grupos de género. De acordo, com este nível de pensamento infantil Margaret Matlin citada por Cardona et. al., (2010, p. 25), refere que, *“uma mulher pode tornar-se homem se cortar o cabelo muito curto e um homem pode tornar-se mulher se decidir usar uma mala de mão.”*

Por volta dos 2 aos 7 anos, à medida que vão percebendo que não é possível mudar de sexo, as crianças começam a procurar informações acerca dos comportamentos que são adequados ao seu sexo, observando os modelos ao seu redor (família, escola, comunicação social). Depois a criança começa a imitar os modelos referentes ao seu sexo, sendo que essas imitações são consideradas as mais corretas e estão de acordo com o seu autoconceito, enquanto menino ou menina e com a sua identidade de género em formação.

Na linha do pensamento kolhbertiano, a vontade das crianças agirem de acordo com as normas adequadas ao seu sexo antecede o seu próprio comportamento, em virtude da sua compreensão da realidade e em idade pré-escolar vão adquirindo comportamentos que estão em conformidade com as expetativas culturais sobre o que é apropriado os meninos e as meninas fazerem.

As crianças de dois anos, normalmente, já demonstram preferência por brinquedos relacionados com o seu género uma vez que os meninos preferem muitas vezes os carrinhos e as meninas as bonecas.

Hansen, Macarini, Martins, Wanderlind e Vieira (2007, p. 139) expressam que:

“meninas, em geral, brincam com bonecas e seus acessórios, objetos domésticos e brinquedos macios. Além disso, gostam de dançar, cantar, fantasiar e de atividades manuais. Possuem preferência também por eventos festivos e domésticos, como casamentos, nascimentos e namoros. Já os meninos preferem blocos, veículos, ferramentas e brincadeiras movimentadas – trepar, pular, correr – assim como brincar com temas de super-heróis.”

Os mesmos autores indicam que as brincadeiras das meninas são mais organizadas que as dos meninos, as raparigas são mais disciplinadas, colocando a ordem sempre que necessário. Os rapazes nas brincadeiras são mais ‘brutos’ e mais desorganizados. Explicam, ainda, que as *“meninas preocupam-se mais com as relações interpessoais e com a intimidade interacional, ao passo que meninos são mais assertivos, independentes e encorajados a demonstrar as suas emoções de forma mais contida.”*

Estas preferências são muitas das vezes resultado da imitação e do reforço, sendo que os pais ou até mesmo os/as educadores/as reforçam os comportamentos e brincadeiras das crianças associados ao estereótipo cultural referente ao sexo destas. Apesar de nesta idade a criança compreender que as gravatas são do pai e os batons da mãe, não compreende ainda a categoria de género, nem sabe que partilha um género com um dos pais.

Caillois (1990, p. 41) refere que a criança imita o adulto. Este ainda reporta que os brinquedos são reproduções de objetos utilizados em diferentes atividades pelos adultos, tais como: *“os brinquedos em miniatura que reproduzem ferramentas, utensílios, armas e máquinas de que se servem os mais crescidos. A menina brinca às mães, às cozinheiras (...); o rapazinho finge ser soldado (...)”*.

As crianças, aos 3 e 4 anos já conhecem mais o comportamento e os objetos típicos do seu sexo e agem mais frequentemente em conformidade. É de salientar que os meninos nestas idades envolvem-se em jogos mais corporais e violentos e preferem

atividades de grupo, já as meninas demonstram preferência por brincar “às mães”, brincando com uma criança de cada vez.

Wanderlind, Martins, Hansen, Macarini & Vieira (2006, p. 264) mencionam que:

“aos três anos de idade, as crianças já possuem uma capacidade definida de atribuir rótulos de género, tanto a si, como aos outros, demonstrando preferência por brincar com grupos do mesmo sexo, o que se mantém até boa parte do ensino fundamental, apesar de a maioria das crianças também participar de grupos mistos.”

Aos 4 e 5 anos as crianças mais desenvolvidas no plano cognitivo, e que já possuem uma ideia definida sobre o que podem ou não fazer, já são capazes de excluir ideias mais generalizadas acerca do género. Apesar de ser nesta idade que as crianças começam a delinear os seus estereótipos de género, só mais tarde apreendem o que passam a acreditar serem características masculinas ou femininas. No entanto, as crianças desta idade já conhecem bastante acerca dos aspetos concretos dos papéis sexuais e sabem que homens e mulheres possuem estilos de comportamento diferentes. Também sabem em que categoria se incluem e começam a eleger crianças do seu próprio sexo para brincar. Como referimos anteriormente, outro aspeto importante na aquisição da identidade de género é a compreensão de que o género é permanente, apesar de existirem algumas modificações exteriores.

A formação do conceito de género no período pré-escolar irá certamente afetar as atitudes e comportamentos futuros de cada criança. Para a educação de uma atitude de igualdade face ao género, é de especial importância o contexto de aprendizagem e os modelos apresentados às crianças em idade pré-escolar, facilitando mais tarde a sua integração na sociedade, e tal como refere Pereira (2009), citado por Marchão & Bento (2012, p. 3), *“uma sociedade inclusiva é uma sociedade onde todos partilham plenamente da condição de cidadania e a todos são oferecidas oportunidades de participação social.”*

3.1. O papel do/a Educador/a na construção da Igualdade de Género

O processo de ensino aprendizagem é um processo que se vai construindo. A interação que se estabelece entre a criança, os seus pares e o/a educador/a tem um papel fulcral para a aprendizagem. Paulo Freire (1996, p. 23) refere que *“quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.”* Assim sendo, o processo de

interação baseia-se num intercâmbio permanente onde o educador e a criança são ambos sujeitos de aprendizagem.

É importante que o educador, como referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (ME, 1997), contemple a interação das crianças em distintos momentos de aprendizagem, em momentos de trabalho individual, de interação entre pares e em pequenos grupos, nos quais se favorece a aprendizagem cooperada. Pascal & Bertram (2004, p. 89) alertam sobre “*a importância das crianças serem adequadamente estimuladas nestas interações.*”

Segundo Oliveira (2002, p. 203) a função do/da educador/a consiste em:

“ser uma pessoa verdadeira, que se relacione afetivamente com a criança, garantindo-lhe as expressões de si, visto que ela precisa de alguém que acolha suas emoções e, assim, lhe permita estruturar seu pensamento.”

A autora (2002, p. 139) acrescenta ainda que o/a educador/a é um exemplo de atitudes e hábitos e é “*um recurso de desenvolvimento para a criança*”. Um/a educador/a necessita de ser afetivo/a, observador/a, disponível, responsivo/a, conhecer os desejos das crianças, e propor novos desafios, além de ser um exemplo para que as crianças apreendam as normas para se relacionarem com os outros. Um/a educador/a também necessita ser firme e atento, devendo ter o cuidado de registar diariamente as experiências das crianças.

O/a educador/a é responsável por proporcionar interações positivas com as crianças, assegurando as trocas e aprendizagens paralelas entre estas, oferecendo momentos em que possam brincar todas juntas ou em pequenos grupos, sabendo atuar e intervir nestas situações. As crianças aprendem juntas, seja a imitar uma brincadeira ou algum momento passado no seu quotidiano.

É através das diversas interações que existem entre o/a educador/a e a criança, ou até mesmo nas atividades de diálogo e discussão que surge um meio privilegiado para a abordagem de várias questões. Todavia, nem sempre os momentos de discussão podem ser planificados, surgindo muitas das vezes de situações vividas no quotidiano ou no jardim-de-infância. Como referem Cardona et. al. (2010, p. 75), com as crianças “*deve aproveitar-se qualquer oportunidade de dialogar acerca de um comportamento ou situação, de uma afirmação, de um juízo, de um livro, de uma imagem (...) principalmente no que concerne à cidadania e às questões de género.*”

Refletir acerca das questões de género presentes no jardim-de-infância apresenta-se como um processo importante uma vez que se devem considerar que as

expressões, atitudes, diálogos e concepções presentes na prática diária do/a educador/a assumem um papel significativo na construção de representações feitas pela criança que podem vir a ser problemáticas ou reprodutoras de estereótipos.

É de salientar que as palavras, gestos e ações que são dirigidas às crianças produzem significados e criam realidades. No contexto de jardim-de-infância, as interações entre o/a educador/a e as crianças assim como as formas de organização das atividades que irão ser implementadas, podem ser positivamente ou negativamente marcantes na formação da sua identidade.

Cardona et. al. (2010, p. 62) referem que:

“No quotidiano do jardim-de-infância acontecem frequentemente situações que levam o educador ou a educadora a interpretações erradas, estereotipadas, reveladoras da subjectividade da avaliação, bem como da importância da diferenciação, do diálogo e da análise cuidadosa dos acontecimentos.”

Os diálogos que os/as educadores/as têm com as crianças são de extrema importância uma vez que se nestes diálogos lhes transmitem de forma errada o que é esperado ser o comportamento das meninas e o comportamento dos meninos, afirmando o que se pode e o que não se pode fazer, vão estar a construir implicitamente ideias de feminino e masculino como polos opostos. O dever de um/a educador/a é promover através de atividades, diálogos, situações do quotidiano, oportunidades para que exista sempre dentro da sua sala de atividades igualdade entre todas as crianças.

Na mesma linha de pensamento a ONU (1995, p. 29) refere que:

“A criação de um ambiente educacional e social onde homens e mulheres, meninos e meninas sejam tratados/as igualmente e encorajados/as a explorarem completamente seu potencial, respeitando a liberdade de pensamento, de consciência, de religião e de crença, e onde os recursos educacionais promovam imagens não estereotipadas de homens e mulheres pode ter resultado efetivo na eliminação das causas da discriminação contra as mulheres e de desigualdades entre as mulheres e os homens.”

Os/as Educadores/as de Infância devem estar bem preparados/as para trabalharem os conceitos de igualdade de género dentro das suas salas de atividades com crianças pequenas, pois apesar de já terem construído o núcleo da sua identidade de género até aos três anos de idade, a construção da identidade de género é um processo que se vai desenvolvendo toda a vida. Se pensarmos nos aspetos que envolvem as relações de género e identidade, devemos considerar que no ambiente escolar, as dimensões cognitiva e afetiva ficam diretamente relacionadas. Logo quando as crianças fazem concepções discriminatórias, por vezes, resultados do meio em que vivem, acabam por causar momentos de constrangimento a outras crianças, podendo afetar os seus

relacionamentos. Desta forma, insultos, troças podem afetar a criança emocionalmente e como consequência podem acabar por se refletir na aprendizagem da mesma. Brincadeiras em que observamos alguma criança a ridicularizar outra dizendo “és uma menina” ou muitas das vezes meninos que correm atrás das meninas ou vice-versa para os ridicularizarem, são exemplos de situações que podem deixar marcas nas crianças. Os/as educadores/as devem estar atentos a este tipo de situações e chamar à atenção das crianças, ajudando-as a refletir acerca da igualdade de género.

As representações de género e a formação da identidade são fundamentais para a construção do ser social, sendo necessário perceber as conceções das crianças e as formas como estas são compreendidas no ambiente pré-escolar, uma vez que este é um dos principais lugares de construção dos saberes, incluindo as construções da identidade e, consequentemente, das diferenças. É assim possível compreender a importância dos diálogos produzidos e reproduzidos com as crianças acerca das relações de género, visto que estas lhes servem de exemplo, sendo significativos em relação à construção da imagem do que é ser menino e do que é ser menina. Marques & Vieira (2005), citados por Cardona et. al., (2010, p. 75), referem que *“as actividades de diálogo e discussão parecem ser um meio privilegiado para a abordagem das questões de género em contexto pré-escolar.”*

Mas não é apenas através de diálogos e interações que se podem sensibilizar as crianças para o tema da igualdade de género. Existem muitos tipos de atividades que o/a educador/a pode realizar com as crianças na sua sala de atividades, que as vai de uma certa forma, motivando e auxiliando a compreender melhor as questões acerca do género. Como está presente no Guião de Educação Género e Cidadania para a Educação Pré-Escolar (GIG, 2010, p. 75-77), existem vários tipos de atividades e técnicas de participação comunicativa para trabalhar estas questões. O/a educador/a pode formar, por exemplo, um “grupo de discussão”: esta atividade consiste em trabalhar com o grupo de crianças uma questão ou problema relacionado com o género e todas as crianças devem participar na discussão durante um determinado tempo ou até encontrarem uma solução ou resposta. Ao utilizar esta estratégia o/a educador/a está a promover a participação de todas as crianças, permitindo que todas oiçam as opiniões e sugestões umas das outras.

A “simulação ou jogo de papéis (role-playing)” é uma outra estratégia que pode ser facilmente utilizada pelo/a educador/a uma vez que consiste em que as crianças simulem ou dramatizem papéis. Através de uma forma divertida as crianças podem

dramatizar um problema, uma situação, um acontecimento, incluindo a duplicação ou inversão de papéis estereotipados. Por exemplo, se as crianças realizarem uma dramatização acerca das profissões cada uma deve viver o seu papel, identificando-se com a personagem que está a representar. Será assim mais fácil conseguir que a criança possua uma diferente perceção acerca das (des)igualdades de género.

A “dramatização de situações” é uma estratégia parecida com a anterior só que nesta, as crianças, além de dramatizarem uma situação real ou não em relação ao género, devem ser levadas a trocar à vez de papéis, ou seja uma menina deve exibir um certo comportamento masculino num aspeto concreto da dramatização e vice-versa. No final todas as crianças devem dizer as razões porque escolheram apresentar certos comportamentos e não outros (isto no caso das trocas de papéis).

No “estudo de caso” o/a educador/a parte de um caso que se tenha passado na sua sala de atividades com o seu grupo de crianças. Pode escolher uma situação problemática que deve ser mudada em relação às questões de género, uma situação positiva que quer reforçar, ou uma situação dilemática. Através da exposição destas situações o/a educador/a ouve os pareceres de cada criança, aproveitando para reforçar as suas conceções acerca do tema que está a ser tratado.

A “fotopalavra” é uma atividade ou estratégia que consiste em utilizar a fotografia como meio de expressão de linguagem. O/a educador/a mostra ao seu grupo de crianças, recorrendo ou não aos suportes multimédia, fotografias do quotidiano familiar, imagens de revistas, publicidade ou obras de arte que tenham algo expresso acerca das questões de género. Pode ser por exemplo uma fotografia de um pai a passar a ferro enquanto a mãe está sentada no sofá a ver televisão. Cada criança deve “ler” a imagem com atenção e depois, uma a uma, deve expor as suas ideias e opiniões, iniciando assim uma pequena discussão.

Por fim, identifica-se a “técnica do testemunho”. Na realização desta estratégia o/a educador/a convida alguém com uma boa experiência no que toca às questões de género. Pode por exemplo convidar uma mulher bombeira ou um homem cabeleireiro para ir conversar com as crianças do grupo na sua sala de atividades.

Em relação às discussões e atividades em grupo, Blasco e Mancheño, citados por Cardona et. al. (2010, p.77), destacam que:

“O educador ou a educadora deve possuir a destreza de saber conduzir o diálogo pessoal ou o debate, uma vez que a maioria das técnicas de educação em valores, atitudes e normas tem uma fase em que o diálogo é essencial. Há que valorizar todos os momentos de uma actividade e o saber dialogar antes e depois da sua realização.”

Como já referimos antes e é do conhecimento geral, as salas de jardim-de-infância estão divididas e organizadas por áreas ou cantinhos. É dever do/a educador/a observar e dinamizar cada área presente na sua sala de atividades. Por vezes observa-se que existem áreas de atividades mais e menos escolhidas por meninos e por meninas; muitas das vezes isso acontece porque os/as educadores/as condicionam as áreas devido ao modo de apoio e dinamização de atividades, ou seja apenas podem estar quatro ou cinco crianças numa área de cada vez, de modo a que a maior parte destas estejam ocupadas. Deste modo, é importante que o/a educador/a observe quais os cantinhos que determinadas crianças tendem sempre a escolher para que depois, através de uma conversa, perceba o porque destas crianças não quererem escolher outras áreas. Após a conversa o/a educador/a pode sempre pedir às crianças que experimentem brincar numa outra área.

Segundo Barret e Landier (1994, p. 197) a função do/a educador/a é essencial, pois “ *É da riqueza das suas propostas de jogo e da sua atitude feita de escuta, de abertura, de observação, de participação, de estímulo (...) que, em parte, dependerá a qualidade do grupo de trabalho.*”

3.2. O contributo da Sociedade e da Família para a (Des)Igualdade de Género

Desde que nascemos, estamos sujeitos a um tratamento social diferenciado segundo o nosso género. Para Angers (2003, p. 83), “*esse tratamento diferenciado tem um poderoso efeito na criança, pois é por meio dele que ela percebe tudo o que deve fazer para se conformar com o género masculino ou feminino.*”

Seguindo a mesma linha de pensamento Cardona et. al. (2010, p. 10) afirmam que:

“Ainda que nos primeiros meses de vida as crianças de ambos os sexos tenham características físicas semelhantes, a mãe e o pai começam logo a construir o género do/a bebé: dão-lhe um nome, vestem-no/a de cores diferentes e criam um espaço físico de tal forma distintivo que é fácil para um/a observador/a externo/a adivinhar se o/a bebé em questão é do sexo masculino ou do sexo feminino.”

É de conhecimento geral que em qualquer sociedade as pessoas reagem de maneira diferente diante de crianças de sexos opostos, assim sendo podemos constatar “*(...) que o sexo, para além de um factor biológico, é também um factor social e cultural*” (Cardona et. al., 2010, p. 10). As reações que as pessoas tendem a ter perante crianças de sexos diferentes podem ser observadas, por exemplo, quando se oferecem

brinquedos e quando são feitos elogios e encorajamentos. De acordo com Rodrigues (2003, p. 11) *“a aquisição pela criança de comportamentos normais de papéis de género é um aspeto fundamental do desenvolvimento e ajuste de toda a sua personalidade”*. Desta forma, a criança aprende o que é aceite ou não e integra as normas da sociedade, não unicamente por aquilo que lhe é dito, mas por aquilo que depreende dos seus gestos, expressões faciais ou atitudes das pessoas que a rodeiam.

A sociedade e principalmente, a família são agentes que continuam a educar de forma diferenciada os meninos e as meninas. Segundo Hoffman (1977), os pais dão permissão mais cedo aos meninos do que às meninas, por exemplo, para passarem a estrada sozinhos. Mas, por outro lado, verifica-se que ao nível de maturidade e de impulsividade as meninas estão mais preparadas do que os meninos da mesma idade.

Em relação à divisão das tarefas domésticas em casa também se consegue facilmente observar que as crianças de género diferente são elas próprias tratadas de forma diferente; enquanto as meninas se encarregam das tarefas ditas mais “femininas”, os meninos ficam com as tarefas mais “masculinas”, imitando desta forma os trabalhos quem veem serem realizados pelo pai e pela mãe. Como tradicionalmente se pensa ser correto, os pais educam as meninas para realizarem atividades dentro de casa e os meninos atividades que os levem a sair de casa. Ou seja, a mulher continua a ser educada para ser a responsável pela manutenção do lar enquanto o homem deve trabalhar fora de casa de modo a sustentar a família. Apesar da realidade atual contrariar esse estereótipo social de género, ainda são muitas as famílias que educam os seus/suas filhos/as da forma “tradicional”.

Seguindo esta ideia, Basow (1992) afirma que a divisão das tarefas em casa é propícia a transmitir aos filhos de ambos os sexos uma visão geral das principais funções que se espera que o homem e a mulher desempenhem no lar ao longo da vida adulta.

Para as crianças, os pais são vistos como modelos a seguir, assim sendo ao observarem os comportamentos do pai e da mãe no que diz respeito às tarefas a realizar no lar, estas aprendem diversas mensagens referentes ao género. Vieira (2007, p. 35) afirma que *“as vivências familiares, ao nível da distribuição de responsabilidades reais, passíveis de observação por parte da criança, constituem formas privilegiadas de transmissão de como deve ser ‘desempenhado’ o género por cada um dos sexos.”*

Existe um processo de construção de papéis femininos e masculinos na sociedade que é refletido nas brincadeiras das crianças. Há distinção nas brincadeiras

dos meninos e das meninas e a diferença é vista inicialmente nos brinquedos e a partir deles fazem-se as escolhas de brincadeiras por identidade de género. As meninas tendem a gostar de cor-de-rosa e brincam com bonecas enquanto os meninos gostam de azul e jogam futebol. As crianças têm preferência por brinquedos estereotipados para o seu próprio género mais do que brinquedos estereotipados para o género contrário ao seu. Nesta perspetiva, as crianças decidem se o brinquedo é “para meninas” ou “para meninos”, apoiando-se nas suas conceções anteriores acerca de que brinquedos são tipicamente escolhidos para meninas e que brinquedos são tipicamente para meninos. A partir daqui, para brincar começam a selecionar crianças do mesmo género porque estas estão interessadas nos mesmos brinquedos ou atividades. Vieira (2007, p. 26) refere que quanto à oferta de diferentes brinquedos às crianças a revisão da literatura aponta para o facto de *“quanto mais típicos de género são os brinquedos oferecidos às crianças, mais prematuramente elas começam a aprender as diferenças entre homens e mulheres e a dar provas da estabilidade do seu género.”*

A tendência da família para a desigualdade dos brinquedos inicia-se antes do nascimento das crianças, estendendo-se de forma mais significativa nos anos seguintes da infância. Vieira (2007, p. 27) relembra que *“(...) o tipo de brinquedos oferecidos às crianças constitui, sem dúvida, um dos meios, através dos quais, se torna possível promover diferenças, a longo prazo, entre rapazes e raparigas.”*

Block (1984) defende que os brinquedos oferecidos aos meninos desenvolvem neles uma maior criatividade do que os brinquedos oferecidos às meninas, uma vez que estes últimos já possuem uma finalidade prevista. Por exemplo, ao oferecer a uma menina uma boneca ou conjunto de cozinha está-se a oferecer algo que não necessita de imaginação ou de criatividade para começar a brincar; a criança já sabe o que pode e não fazer com aquele brinquedo. Por outro lado, quando se oferece uma caixa de legos ou de construções a um menino está-se implicitamente a oferecer algo que puxa pela imaginação e criatividade da criança, uma vez que a partir dos legos se podem construir diversas figuras ou cenários.

Bellotti (1975) garante que a desigualdade com base no género surge com clareza quando se fala especificamente de brinquedos. A autora expressa que existem brinquedos "neutros", considerados "próprios" tanto para o feminino como para o masculino. Esses mesmos brinquedos são muitas vezes encontrados nas áreas das salas de Jardim de Infância, por exemplo, fazem parte desse leque de brinquedos os jogos de construção, os puzzles, os quebra-cabeças, os jogos de encaixar, os instrumentos

musicais, entre outros. Por outro lado, quando estão presentes brinquedos constituídos por elementos perfeitamente reconhecíveis e organizados, a autora assegura que se torna bem clara a dissemelhança.

A autora (1975, p. 75-76) refere que:

“Para as meninas existe uma vastíssima gama de objetos miniaturizados que imitam os utensílios caseiros, como serviços de cozinha e toilette, bolsas de enfermeira com termómetro, faixas, esparadrapo e seringas, dependências como banheiros, cozinhas completas com eletrodomésticos, salas, quartos, quartinhos para bebês, jogos para coser e bordar, ferros de passar, serviços de chá, eletrodomésticos, carrinhos, banheirinhas e uma série infinita de bonecas com o respectivo enxoval.

Para os garotinhos em geral os brinquedos divergem completamente: meios de transporte terrestre, navais e aéreos de todas as dimensões e de todos os tipos: navios de guerra, porta-aviões, mísseis nucleares, naves espaciais, arma de todo o tipo, desde a pistola de Cow-boy perfeitamente imitada até alguns sinistros fuzismetralhadoras que diferem dos verdadeiros apenas pela menor periculosidade, espadas, cimitarras, arcos e flechas, canhões: um verdadeiro arsenal militar.”

Quando brincam, as crianças devem escolher os objetos que lhes dão mais prazer de acordo com a sua curiosidade. As famílias não devem criar barreiras nos espaços dedicados à brincadeira, uma vez que acabam por ser os pais a categorizar os brinquedos, fazendo com que estes percam o interesse por parte das crianças, durante os momentos de divertimento. Muitas das vezes, estas categorizações de brinquedos feitas pelos pais, ou seja, o pensar que poderão existir tipos de brinquedos específicos para meninas e outros para meninos, está relacionado com a preocupação que estes possuem com a futura escolha sexual da criança. Os pais, os adultos, devem ser capazes de compreender que caso um menino escolha brincar com bonecas ou uma menina escolha brincar com carrinhos não indica que estes venham a ter uma orientação homossexual no futuro.

PARTE II – INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

1. Percurso em Contexto

O trabalho de investigação que agora expomos decorreu no ano letivo de 2013/2014 e surgiu no âmbito das Unidades Curriculares de Prática de Ensino Supervisionada (PES), do 1.º e do 2.º semestre. O percurso desenvolveu-se num jardim-de-infância da rede do Ministério da Educação situado na cidade de Portalegre.

Foi nesse contexto que a PES se realizou e se fundamentou a partir da interação e do conhecimento acerca das crianças do grupo assim como da sala de atividades e da observação da prática pedagógica desenvolvida pela educadora cooperante. Salienta-se que o grupo de crianças era heterogéneo na sua constituição e que a PES decorreu de segunda a quarta-feira em semanas intercaladas e individuais, no horário das 9h às 15h30.

A escolha do tema foi feita por interesse pessoal visto que tínhamos curiosidade em saber como se desenvolvia e como era promovida a temática da igualdade de género pelas educadoras nas salas dos Jardins de Infância.

1.1. Planear e desenvolver a prática usando procedimentos de investigação-ação

Na opinião de Tuckman (2005) a escolha da metodologia a utilizar num trabalho de investigação educacional depende dos objetivos, do tipo de questão a que o estudo procura responder, da natureza do fenómeno a estudar e das condições em que o mesmo decorre.

O objetivo de qualquer investigação é o de originar um novo conhecimento, contribuir para a descoberta de respostas a problemáticas e questões à qual não se tem resposta. A investigação é um dos meios para a produção de conhecimento, é “(...) *a procura do desconhecido (...)*” (Sousa, 2009, p. 11). Neste sentido, uma investigação traduz-se na “*ação de se procurar aquilo que não se conhece, uma pesquisa em que se procura descobrir algo que ainda não é conhecido*” (Sousa, 2009, p. 12). Uma investigação que ultrapasse as fronteiras do conhecimento atual é, sem dúvida, de interesse para todos.

Como referem Graziano e Raulin (1989) citados por Sousa (2009, p. 12):

“(...) a investigação é um processo de pesquisa em que se procura cuidadosamente colocar uma questão e proceder sistematicamente para recolher, analisar, interpretar e comunicar a informação necessária para responder à questão.”

No nosso estudo utilizou-se a metodologia de investigação-ação e, sendo esta uma forma de ensino ela foi, também neste contexto, uma metodologia para o estudar. Neste quadro, Craveiro (2006) considera que a investigação-ação (IA) promove o diálogo entre a teoria e a prática e a investigação é fonte de esclarecimento para as tomadas de decisão e, a ação é fonte de informação para a investigação, interagindo num processo recursivo permanente.

Segundo Latorre (2003, p. 32), a IA, para além de se constituir como uma metodologia de investigação, imersa de métodos, critérios e de onde acabam por provir teorias sobre a atividade educativa, ganha consistência e marcas distintivas comparativamente a outras metodologias, na medida em que se impõe como um “*projecto de acção*”, tendo que transportar em si “*estratégias de acção*” que os professores adotam consoante as suas necessidades face às situações educativas em concreto.

Como menciona Máximo-Esteves (2008, p. 42):

“a investigação-ação é concebida, actualmente, como um processo de investigação conduzida pelas pessoas que estão directamente envolvidas numa situação e que desempenham, simultaneamente, o duplo papel de investigação e participantes.”

Esta autora ainda acrescenta que quando se parte para uma investigação com esta metodologia, devem ter-se em consideração algumas operações, como “*planear com flexibilidade, agir, reflectir, avaliar/validar e dialogar.*”

Bogdan & Biklen (1994, p. 300) referem que “*a investigação-acção (...) alicerça-se sobre o que é fundamental na abordagem qualitativa.*” Acrescentam que os dados recolhidos desta metodologia são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. Estes autores defendem que “*a investigação-ação*

consiste na recolha de informações sistémicas com o objetivo de promover mudanças sociais” (p. 292).

Esta metodologia possui diversas fases apresentadas de forma sucinta por Angel (1996) e Elliot (1993). Assim, e segundo estes autores, numa primeira fase, procura-se perceber a situação que se quer investigar e acima de tudo melhorá-la após a intervenção (no nosso caso correspondente ao período de observação/cooperação). A segunda fase consta na construção de um plano de ação que responde ao enfoque da investigação, contendo um conjunto de estratégias que se colocam em prática (no nosso caso correspondente ao período de observação/cooperação). Numa terceira fase, o período de intervenção onde se coloca em prática o plano de ação construído previamente (no nosso caso correspondente ao período de observação-cooperação-ação). Por último, a fase de reflexão/avaliação onde se realiza a análise e interpretação da fase de implementação, ou seja da fase da ação. No nosso caso, nesta última fase, fez-se uma reflexão sobre o plano de ação, sobre os seus efeitos e ainda se tentou perceber até que ponto, se conseguiu dar resposta aos objetivos propostos na investigação.

Seguindo a mesma linha de pensamento, James McKernan (1998), citado por Máximo-Esteves (2008, p. 20), salienta que:

“(...) esta investigação é conduzida pelo prático-primeiro, para definir claramente o problema; segundo, para especificar um plano de ação ao problema (...) A avaliação é efetuada para demonstrar a eficácia da ação realizada (...)”.

Para a conceção do projeto de investigação-ação (primeira e segunda fases) foi necessário começar por definir e formular questões que se relacionassem e articulassem entre si. Estas questões de partida *“permitem focar os tópicos e antever um conjunto de decisões relativamente aos caminhos a percorrer”* (Máximo-Esteves, 2008, p. 80). Dirigimos as questões para a ação, com caráter aberto e flexível, de maneira a que existisse uma maior possibilidade de resposta descritiva e interpretativa.

Neste estudo foram formuladas questões cuja resposta foi encontrada na pesquisa teórica que o sustenta e questões cujas respostas foram encontradas por via da aplicação das técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados ou por via da ação/intervenção desenvolvida com o grupo (atividades planeadas e desenvolvidas com as crianças).

Apresentam-se as questões de partida:

- Como se constrói a identidade de género no contexto pré-escolar?
- Qual o papel das educadoras e das famílias nessa construção?
- Que importância têm as atividades lúdicas e o jogo simbólico no desenvolvimento da criança e em particular na construção da identidade de género?
- Que importância tem a brincadeira no Jardim de Infância e como contribui para a construção da identidade de género?
- Nesta sala, qual a importância que se atribui ao jogo simbólico no contexto da identidade e igualdade de oportunidades de género?
- Quais são as conceções das crianças relativamente à identidade de género?
- Serão as conceções das crianças alimentadas por estereótipos de género? Se sim quais?

Em articulação com as questões iniciais foram definidos os seguintes objetivos:

- Observar as práticas da educadora de infância no que diz respeito às oportunidades de jogo simbólico a desenvolver pelas crianças e conhecer as suas conceções sobre o jogo simbólico;
- Conhecer a importância que a Educadora atribui à igualdade de género e como promove o jogo simbólico nesse sentido;
- Observar situações de jogo simbólico na sala de atividades e analisá-las tendo em atenção os papéis e atividades desenvolvidas pelas crianças, na ótica do género;
- Observar a organização do espaço educativo e analisá-lo relativamente às oportunidades de jogo simbólico que o mesmo promove;
- Conhecer as conceções das crianças acerca da igualdade de género;
- Despertar a curiosidade e o pensamento crítico das crianças relativamente à igualdade de género;
- Planear e promover com o grupo atividades promotoras da igualdade de género.

1.2. Instrumentos de recolha de dados utilizados e procedimentos utilizados durante a análise

Com a intenção de realizar uma recolha de dados que facilitasse o alcançar dos objetivos deste estudo, optámos por recorrer a várias técnicas e instrumentos, mais precisamente: a observação direta e participante (com recurso aos instrumentos presentes no manual Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias - DQP (Bertram & Pascal, 2009), as notas de campo, fotografias) e as entrevistas às educadoras e às crianças.

A este respeito De Ketele & Rogiers (1999, p. 17) referem que:

“a recolha de informação pode, desde já, ser definida como o processo organizado posto em prática para obter informações junto de múltiplas fontes, com o fim de passar de um nível de conhecimento para outro nível de conhecimento ou de representação de uma dada situação, no quadro de uma acção deliberada cujos objetivos foram claramente definidos e que dá garantias de validade suficientes.”

Passamos, de seguida, a justificar o uso dos instrumentos de recolha de dados selecionados.

A “**observação**” foi a técnica de recolha de dados utilizada ao longo de todo o percurso e, numa fase inicial, permitiu conhecer o grupo de crianças assim como o contexto de estágio e, simultaneamente, de investigação. Como afirma Máximo-Esteves (2008, p. 87) “*a observação permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto.*” E também como afirmam Quivy & Campenhoudt (2008, p. 196), as técnicas de observação são “*os únicos métodos de investigação social que captam os comportamentos no momento em que eles se produzem em si mesmos, sem a mediação de um documento ou de um testemunho.*”

A observação que utilizámos foi direta e participante pois, muitas vezes, a observação das crianças aconteceu em interação e em participação nas suas brincadeiras e na realização de atividades, tentando conciliar o nosso papel de educadora-investigadora. Estrela (1994, p. 31) refere que existe “*observação participante quando, de algum modo, o observador participa na vida do grupo por ele estudado*” e salienta também que “*independentemente das técnicas específicas utilizadas e dos campos em que trabalha, o observador-participante deverá desempenhar um papel bem definido, na organização social que observa*” (Estrela, 1994, p. 33).

A observação direta e participante, alicerçou-se em alguns instrumentos do **Manual do Projeto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias – DQP** (Bertram & Pascal, 2009) que nos permitiram ficar a conhecer melhor o grupo de crianças, o nível socioeconómico das suas famílias, o perfil da educadora cooperante, da assistente operacional, e a organização e o funcionamento do estabelecimento educativo e a sala de atividades.

Segundo os autores do manual DQP, Bertram & Pascal (1996) (2009, p. 35), o *“Projeto DQP pressupõe (...), que a qualidade é um conceito dinâmico e subjetivo, suportado para valores que variam em função do tempo e do espaço.”*

Para a recolha de dados foram utilizados e adaptados alguns instrumentos deste manual, nomeadamente:

- Ficha do estabelecimento educativo;
- Ficha do espaço educativo da sala de atividades;
- Ficha do nível socioeconómico das famílias das crianças que compõem o grupo;
- Ficha da educadora de infância;
- Ficha da assistente operacional.

Ao longo da investigação realizada e no decurso da ação (incluindo a observação) foram usadas **notas de campo** que caracterizamos por serem um instrumento em que o investigador vai registando alguns dados/episódios que destaca quando da observação-ação. Estes registos devem ser o mais simples e claros possíveis e devem ainda respeitar a linguagem dos sujeitos. Segundo Bodgan & Biklen (1994) as notas de campo são um *“relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo”* (p. 150).

Ainda na opinião de Spradley (1980), as notas de campo devem incluir registos detalhados, descritivos e focalizados no contexto das pessoas, das suas ações e interações, efetuados sistematicamente e obedecendo à linguagem dos participantes nesse contexto. Incluem também material reflexivo, ou seja, notas interpretativas, interrogações, sentimentos, ideias, impressões que ocorrem ao longo da observação ou após as suas primeiras leituras. Máximo-Esteves (2008, p. 88) refere que as notas de campo servem para *“registar um pedaço da vida que ali ocorre, procurando estabelecer as ligações entre os elementos que interagem nesse contexto.”*

A **máquina fotográfica** foi um recurso utilizado em todas as atividades realizadas durante o estágio e serviu para registar os trabalhos elaborados pelo grupo de crianças, as visitas que realizámos fora da instituição, gravar momentos em que as crianças estavam a realizar um determinado jogo, ou um diálogo. Na perspetiva de Máximo-Esteves (2008, p. 91) *“os registos fotográficos podem também ter como finalidade ilustrar, demonstrar e exhibir, como acontece habitualmente nas exposições retrospectivas de qualquer projecto ou período escolar.”* Segundo a mesma autora (2008, p. 91), as **fotografias** tiradas às crianças durante a realização das atividades são a seu ver *“(...) informação visual disponível para mais tarde (...) serem analisadas e reanalisadas, sempre que tal seja necessário e sem grande perda de tempo”*, e podem incluir-se na documentação das crianças, expressão dos seus gostos, interesses e percurso de vida no Jardim de Infância.

Para complementar a investigação foram construídos ainda outros instrumentos de recolha de dados, neste caso **dois guiões de entrevistas**, um para as educadoras de infância da instituição e outra para as crianças do grupo.

As entrevistas são definidas como *“(...) um ato de conversação intencional e orientado que implica uma relação pessoal, durante a qual os participantes desempenham papéis fixos: o entrevistador pergunta e o entrevistado responde (...)”* (Máximo-Esteves, 2008, p. 92). Na opinião de Sousa (2009, p. 247), *“a entrevista é um instrumento de investigação cujo sistema de colecta de dados consiste em obter informações questionando directamente cada sujeito.”* É uma técnica de recolha de dados muito utilizada na investigação de natureza qualitativa, e necessita de um envolvimento conversacional entre um entrevistador e um entrevistado o que requer, segundo Matta (2001, p. 39) *“saber conduzir a entrevista para obter o máximo de informação sem, no entanto, influenciar o conteúdo das respostas do sujeito.”*

Contudo, a entrevista também contém limitações e Marconi & Lakatos (2006) apresentam como limitações: a possível dificuldade de comunicação e de expressão, tanto por parte do entrevistado como do entrevistador; a possibilidade de suceder falsa interpretação das questões, levando a respostas não significativas; a possibilidade de influência por parte do entrevistador; a disposição variável por parte do entrevistado em dar informações; a repetição de dados relevantes e ainda um pequeno grau de controlo sobre os dados recolhidos.

Neste estudo foram feitas entrevistas semiestruturadas alicerçadas num guião construído por uma série de questões previamente identificadas. Na perspetiva de Ghiglione & Matalon (1997, p. 64):

“na entrevista semi-estruturada o entrevistador conhece todos os temas sobre os quais pode obter reacções por parte do inquirido, mas a ordem e a forma como os irá introduzir são deixados ao seu critério, sendo apenas fixada uma orientação para o início da entrevista.”

Relativamente à estrutura e organização **do guião de entrevista às educadoras de infância**, este compõe-se por cinco blocos, num total de dezanove questões:

- Primeiro bloco - corresponde à identificação;
- Segundo bloco - pretende perceber a importância que se atribui ao jogo simbólico na educação pré-escolar.
- Terceiro bloco - pretende perceber a importância que cada educadora atribui à igualdade de género no contexto da sua prática educativa.
- Quarto bloco - pretende compreender se cada educadora reconhece quais as concepções das crianças relativamente à identidade de género.
- Quinto-bloco - pretende conhecer se as educadoras realizam atividades que promovam a igualdade de género a partir do jogo simbólico com as crianças.

Esta entrevista foi realizada às duas educadoras de infância da instituição, assim como à educadora de apoio (total de três entrevistas). É de salientar a sua disponibilidade e os seus contributos para a prossecução dos objetivos do estudo realizado.

A entrevista semiestruturada é também a mais aconselhada para realizar com as crianças, pois tal como salientam Oliveira-Formosinho & Araújo (2007), citados por Máximo-Esteves (2008, p. 99-100), este tipo de entrevista:

“reúne um conjunto de atributos que permitem utilizá-la como o instrumento metodológico mais adequado para dar expressão à voz das crianças, um requisito indispensável para que esta se torne participante activa na (re)construção do conhecimento científico sobre si própria.”

Para a sua realização é necessário ter em atenção determinados aspetos, designadamente o contexto em que decorrerá a entrevista, a importância do papel do entrevistador e ainda a utilização de estímulos para solicitar o envolvimento do entrevistado, neste caso a criança (Oliveira-Formosinho, 2008, p. 19).

Na perspetiva de Scott (2000), durante as entrevistas o entrevistador deve estabelecer uma relação favorável com a criança para que esta se sinta encorajada e para que exista um maior envolvimento na entrevista, particularmente quando ela é assegurada da confidencialidade dos dados.

O **guião de entrevista para as crianças** foi realizado tendo em conta a idade das mesmas. As respostas das crianças foram dadas em relação a uma situação criada/narrativa e pretendia-se conhecer quais as atitudes e quais as escolhas que estas iriam realizar se estivessem naquela mesma situação. Esta situação retratava as questões da igualdade de género através do jogo simbólico e as crianças tiveram de responder a dez questões segundo a sua perspetiva.

Para salvaguardar os dados obtidos nas entrevistas recorremos ao uso do gravador de áudio e tal como salienta Máximo-Esteves (2008, p. 102), o uso deste *“permite o registo integral da conversação, de modo que o entrevistador fica com mais liberdade para se concentrar no tópico e na dinâmica da entrevista.”* É de salientar que os encarregados de educação das crianças, assim como as educadoras de infância, tinham conhecimento acerca do estudo, sendo-lhes logo de princípio pedida autorização para gravar as entrevistas. Fez-se também questão de garantir o anonimato das entrevistadas e entrevistados (educadoras, meninos, meninas).

Os dados recolhidos através das entrevistas foram submetidos a um processo de análise de conteúdo, sendo esta uma das técnicas de tratamento mais utilizadas na investigação qualitativa.

Segundo Sousa (2005, p. 264), a análise de conteúdo:

“(...) compreende, portanto uma intenção de analisar um ou mais documentos, com o propósito de inferir o seu conteúdo imanente, profundo, oculto sob o aparente; ir além do que está expresso como comunicação direta, procurando descobrir conteúdos ocultos e mais profundos.”

Primeiramente, realizámos a transcrição das entrevistas. Depois fez-se uma análise de cada uma das transcrições, de modo a que fosse possível cruzar as conceções manifestadas com o que observámos ao longo do estudo. Complementámos a análise de conteúdo com o recurso a alguns dados de natureza quantitativa necessários à contextualização e identificação dos participantes.

Através da análise e interpretação das entrevistas foi possível compreender as concepções tanto das educadoras como das crianças relativamente às questões de género e do jogo simbólico.

1.3. Breve caracterização do estabelecimento educativo onde decorreu o estágio

A breve caracterização que se apresenta elaborou-se a partir da utilização da ficha do estabelecimento educativo adaptada do Manual DQP (Bertram & Pascal, 2009).

O jardim-de-infância onde decorreu o estudo pertence à rede pública do Ministério da Educação. Está integrado no agrupamento de Escolas do Bonfim e localiza-se na cidade de Portalegre. O jardim-de-infância funciona num edifício integrado em escola do 1.º ciclo, sendo localatárias oito turmas de 1.º ciclo e dois grupos em idade pré-escolar.

Apresentam-se no gráfico n.º 1 a idade das crianças que frequentam o jardim de infância.

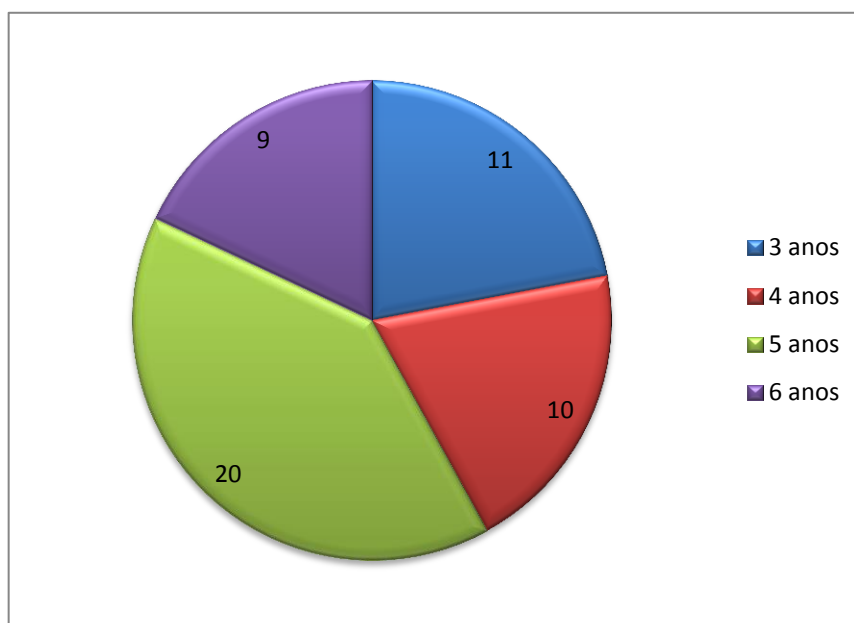


Gráfico 1: Idade das crianças que frequentam o jardim de infância

A partir do gráfico podemos observar que as salas do jardim de infância são frequentadas por 11 crianças com três anos de idade, 10 com quatro anos de idade, 20 com cinco anos de idade e 9 com seis anos de idade, totalizando 50 crianças inscritas na educação em pré-escolar. Existem duas salas de atividades de educação pré-escolar,

sendo a lotação máxima de cada uma 25 crianças. Os grupos de crianças estão organizados de forma heterogénea, incluindo crianças das idades referidas.

O jardim de infância abre às 8:00 horas e encerra às 18:30 horas. A componente letiva inicia-se de manhã, às 9:00 h até às 12:30 h, e à tarde, às 14:00 h até às 15:30 h. O restante horário é considerado componente de apoio à família ou apoio socioeducativo. O horário de almoço é das 12:30 h às 14:00 h, sendo este serviço prestado pelo pessoal auxiliar. As educadoras de infância iniciam as suas atividades às 9:00 h e terminam às 15:30 h, interrompendo para almoço entre as 12:30 h e as 14:00 h. Os horários do pessoal auxiliar são rotativos, sendo que os horários de entrada podem ocorrer entre as 8:00 h e 10:00 h ou as 9:00 h, os de saída variam entre as 12:15 h, as 18:00 h e as 18:30 h e os de almoço entre as 12:15 h e as 14:00 h.

Acerca do rácio adulto/criança neste jardim-de infância pudemos constatar que existem duas salas de atividades, ambas com 25 crianças e que cada sala possui uma educadora de infância e uma auxiliar, pelo que o rácio adulto/criança é de um adulto para 12 crianças.

A família participa pontualmente nas atividades do jardim-de-infância assim como nas festas e projetos.

O jardim-de-infância possui uma educadora de apoio, que presta auxílio às duas salas de atividades.

Quanto ao financiamento, foi-nos dito que existe uma contribuição voluntária mensal por parte dos pais das crianças no valor de 1 euro, sendo a autarquia outra fonte de financiamento.

Existem neste estabelecimento crianças com necessidades educativas especiais, que são acompanhadas pela educadora de apoio, assim como pelas educadoras e professoras titulares. Não existem crianças cuja língua materna não é o português.

1.4. Breve caracterização da sala de atividades

Nesta fase foi utilizada a ficha do espaço educativo da sala de atividades (Bertram & Pascal, 2009).

Na observação que realizámos pudemos verificar que a sala estava organizada pelas seguintes áreas: área do jogo simbólico (casinha e mercearia); área da garagem; área do computador; área da biblioteca; área dos jogos; área da pintura, do recorte, do desenho, da plasticina e área do quadro.

A área que mais observámos foi a área do jogo simbólico, mais precisamente a área da casinha e a da mercearia, e a área da garagem, pois estas eram as áreas onde se manifestavam os comportamentos que pretendíamos observar.

Na área do jogo simbólico existia na sala uma grande afluência das meninas e não tanta dos meninos, uma vez que estes preferiam a área da garagem. Após realizarmos algumas atividades em relação às questões de género com as crianças, pudemos observar uma maior quantidade de meninos a escolher a área da casinha e vice-versa. No final pudemos já observar uma grande afluência tanto de meninas como de meninos nas duas áreas. Em nossa opinião, a maior parte dos meninos sentia vergonha em brincar na área da casinha pois pensavam que ali só deviam brincar as meninas; por outro lado, as meninas sentiam-se mais à vontade nesta área porque é a área mais parecida com a que elas convivem em casa, com os pais. Desta forma, Rodrigues (2003, p. 11) refere que *“os papéis de género incorporados pela criança afloram nas brincadeiras que realiza essencialmente com os seus pares e é através delas que ela expõe (...) a sua realidade interior.”*

Como já referimos anteriormente, depois de iniciarmos as atividades com este grupo, começámos a notar que os meninos começavam a perder a vergonha de brincar na casinha e as meninas começaram a experimentar a brincar na garagem, continuando a utilizar a sua imaginação e fantasia.

Na área da casinha e da mercearia observámos que predominava o jogo simbólico talvez por estas áreas possuírem diversos materiais que ofereciam múltiplas possibilidades de faz-de-conta o que permitia que as crianças recriassem situações da vida quotidiana e situações imaginárias. Como também pudemos observar este espaço pode também contribuir para um desenvolvimento de temas como a família, o corpo humano, as diferenças sexuais, as partes da casa, entre outros temas.

Estas crianças possuem rotinas diárias, como por exemplo ouvirem a história que é contada particularmente depois de almoço, colocarem a sua fotografia na tabela

dos responsáveis de manhã, marcarem a presença e também colocarem a figura correspondente ao estado do tempo no seu lugar. A maioria das crianças já come sozinha, sendo necessário auxiliar só algumas ou aquelas que demoram mais a comer.

Em síntese, trata-se de um grupo com crianças bastante diferentes e com níveis de aprendizagens diferenciados, mas que no fim se mostram interessadas e motivadas para a realização de todas as atividades de modo a desenvolverem as suas aprendizagens e a adquirirem novas competências. Todas as crianças sabem as regras presentes na sala de atividades, assim como as suas rotinas diárias respeitando-as e seguindo-as com afinco.

1.5. Breve caracterização do grupo de crianças da sala onde se realizou o estágio

A caracterização do grupo baseou-se na ficha do nível socioeconómico do grupo (Bertram & Pascal, 2009) e na observação realizada.

O grupo da sala 1 é constituído por 25 crianças, 13 do sexo masculino e 12 do sexo feminino. É um grupo heterogéneo quanto à idade, sendo que uma das crianças tem três anos, seis têm quatro anos, sete têm cinco anos e as restantes onze têm seis anos.

Neste grupo existem algumas crianças com problemas comportamentais, o que dificulta a atenção das restantes crianças do grupo, acabando por fazer com que todas se dispersem e deixem de estar atentas e motivadas durante as leituras das histórias, por exemplo. Apesar de, por vezes, existirem alguns distúrbios por parte de algumas crianças do grupo, estas mostram-se interessadas e motivadas na maioria das atividades propostas pela educadora. Algumas crianças mostram dificuldade quando têm de responder a alguma questão colocada pela educadora, durante a leitura da história ou quando esta está a abordar algum tema em questão.

Durante a realização das atividades, de um modo geral, as crianças demonstram empenho e motivação, responsabilizam-se pelos seus trabalhos e é visível o seu desejo de apreender e de conhecer o que as rodeia.

Pudemos verificar que estas crianças cumprem regras e rotinas dentro da sala de atividades, sendo que de manhã quando chegam ao Jardim de Infância cumprimentam

os adultos que se encontram dentro da sala de atividades, marcam as suas presenças e dirigem-se para uma área de interesse.

Em relação aos comportamentos e atitudes do grupo observámos que são crianças que gostam de aprender e absorvem o que lhes ensinamos, algumas mostram maturidade no que toca a pintar e a realizar desenhos. Gostam de ouvir contar histórias e realizam todas as atividades com grande afinco. Com este grupo de crianças é muito fácil trabalhar diversos temas, como por exemplo: “O Dia da Europa”, “O 25 de Abril”, “A Reciclagem”; “O Verão”, entre outros; visto que quando se tratam de atividades novas e diferentes do que estão habituadas elas mostram uma maior vontade de aprender e estão mais motivadas.

Conseguimos observar e constatar que as crianças deste grupo necessitam de muito afeto e compreensão, uma vez que são elas mesmas que chegam ao nosso redor e nos abraçam, dão carinho e pedem ajuda para a realização de alguns trabalhos. São crianças muito dóceis que facilmente se adaptaram à presença das estagiárias na sala de atividades e que rapidamente as fizeram sentir em casa.

A relação que existe entre as crianças do grupo é uma relação de companheirismo e de entreajuda; as mais velhas tendem a proteger as mais novas e a auxiliá-las nas tarefas onde possuem uma maior dificuldade. Em relação ao relacionamento entre a educadora e as crianças, podemos afirmar que se trata de uma relação baseada no afeto, no carinho e na cumplicidade que se foi criando ao longo dos anos, com as crianças que estão há mais tempo com esta educadora.

As crianças que entraram para esta sala de atividades no ano letivo em que decorreu este estudo também já se mostram à vontade com a educadora e demonstram um grande respeito e afeição por esta.

O gráfico n.º 2 ilustra o número de pessoas do agregado familiar de cada criança.

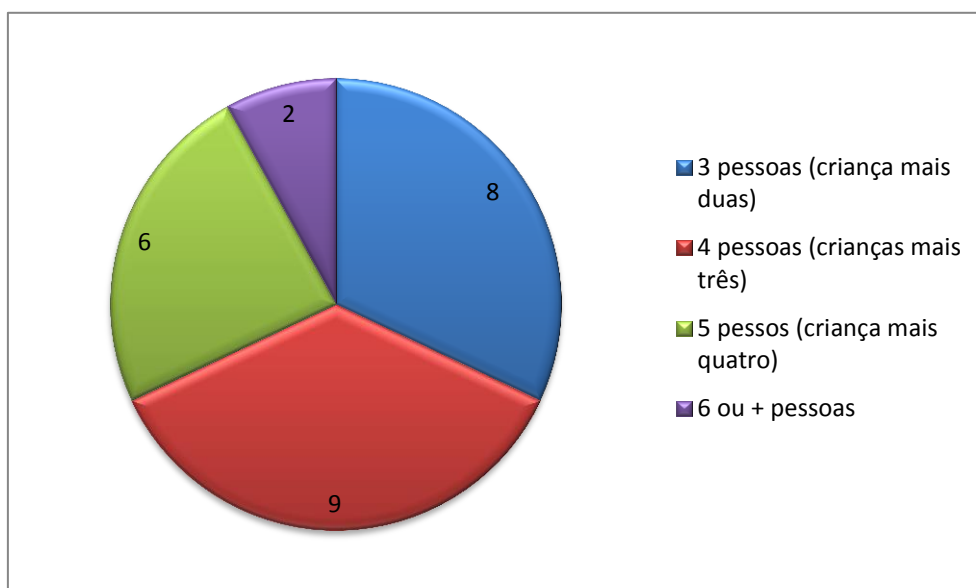


Gráfico 2: Agregado familiar das crianças do grupo da sala 1

Através da observação do gráfico podemos verificar que: o agregado familiar de 8 das crianças do grupo é formado por três pessoas, criança inclusive, ou seja criança e pais; 9 das crianças moram com mais três pessoas, ou seja, pai, mãe e irmão; 6 crianças moram com mais quatro pessoas, ou seja, pai, mãe e dois irmãos; 2 crianças possuem um agregado familiar com seis ou mais pessoas, ou seja a criança mora com o pai, mãe e com três ou mais irmãos.

No que diz respeito ao nível socioeconómico das famílias das crianças do grupo, observámos que a grande maioria dos pais/mães trabalha por conta de outrem (40), uma vez que apenas dois pais trabalham por conta própria. Os pais/mães que trabalham por conta de outrem tem profissões, como G.N.R. (3), professor (5), técnico superior (3), engenheiro (3), enfermeiro (5), operário (1), arquiteto (2), funcionário público (1), motorista (1), P.S.P. (1), contabilista (1), representante comercial (2), especialista em recursos humanos (1), diretor de vendas e marketing (1), dirigente de operações de interesse especial (1), caixa bancário (1), dirigente superior de administração pública (1), empregado de balcão (3), empregado supermercado (1), empregado fabril (1), empregado de escritório (1) e segurança (1). Verificámos também que três pais e cinco mães das crianças do grupo se encontram atualmente desempregados/as. Por fim, conseguimos ainda destacar que três crianças têm os pais separados, passando uma semana na casa de um e outra semana na casa de outro.

2. Ação em contexto

2.1. Atividades implementadas com o grupo: “Promover a Igualdade de Género através da brincadeira”

Seguidamente serão apresentadas as atividades desenvolvidas com o grupo de crianças com que desenvolvemos o estágio e o estudo. Esta seleção de atividades resultou tal e qual como diz o título, da promoção da igualdade de género através da brincadeira, uma vez que era nosso objetivo que as crianças deste grupo desmitificassem os seus estereótipos acerca do género através da brincadeira, neste caso através do jogo simbólico. Como as crianças deste grupo possuíam estereótipos de género já um pouco enraizados, tentámos que através de pequenos momentos de jogo ou de atividades que levassem ao jogo, criar situações onde fosse possível visualizar e perceber que os indivíduos do sexo masculino e do sexo feminino podem desempenhar os mesmos papéis, realizar as mesmas tarefas e fazer as mesmas coisas. Foi na afirmação de Vasconcelos (2000), citado, por Marchão (2012, p. 37) sobre os/as educadores/as de infância considerando-os/as como “*“tecelões” que vão cruzando os fios das várias coordenadas necessárias ao desenvolvimento e à aprendizagem que devem reflectir os valores, a cultura e o conhecimento*” que nos inspirámos para o planeamento e realização dessas atividades previstas no projeto de IA que estávamos a desenvolver.

Na realização das atividades tentámos que estas estivessem integradas em várias áreas de conteúdo, pois a brincadeira pode-se desenrolar das mais variadas maneiras e surgir de onde menos se espera. Marchão (2012, p. 38) faz menção que nas OCEPE as áreas de conteúdo:

“são consideradas como mais do que áreas de actividades que devem partir do nível de desenvolvimento da criança, da sua actividade espontânea e lúdica, permitindo que a criança se relacione, pense, compreenda, criando, explorando e transformando-se através de acções e oportunidades cada vez mais complexas.”

Assim, as atividades foram realizadas com as crianças segundo a seguinte calendarização:

Atividades	Data da Intervenção	Objetivos
• O 25 de Abril e o teatro das feijocas	22 de Abril de 2014	• Iniciar a temática da igualdade de género;

		<ul style="list-style-type: none"> Promover a igualdade de género através do jogo simbólico; Promover a troca de papéis de género durante o jogo simbólico; Permitir que as crianças se expressem oralmente com progressiva desenvoltura.
<ul style="list-style-type: none"> Os Avós e o 25 de Abril 	23 de Abril de 2014	<ul style="list-style-type: none"> Recorrer ao Conhecimento do Mundo, de modo a que as crianças conheçam as diferenças de género existentes; Permitir que as crianças dialoguem com os avós acerca das diferenças de género presentes na altura do 25 de Abril; Auxiliar as crianças na desconstrução dos seus estereótipos de género; Criar um momento em que as crianças possam refletir acerca dos papéis de género.
<ul style="list-style-type: none"> Crachás para as visitas 	19 de Maio de 2014	<ul style="list-style-type: none"> Averiguar se as crianças possuem estereótipos de género em relação às cores; Promover a igualdade de género; Permitir às crianças momentos de diálogo e de reflexão.
<ul style="list-style-type: none"> O gráfico de barras e as áreas 	19 de Maio de 2014	<ul style="list-style-type: none"> Averiguar através de um gráfico de barras quais as áreas preferidas das crianças; Auxiliar as crianças na desconstrução dos seus estereótipos de género relacionados com as áreas; Promover uma troca de áreas, meninos na casinha e meninas na garagem; Promover a igualdade de género.
<ul style="list-style-type: none"> Jogo coletivo 	21 de Maio de 2014	<ul style="list-style-type: none"> Promover a igualdade de género através do jogo; Auxiliar as crianças na desconstrução dos seus estereótipos de género presentes nos jogos motores; Permitir que todas as crianças tenham o mesmo papel durante o jogo; Permitir o diálogo e escutar a opinião das crianças após o jogo.
<ul style="list-style-type: none"> Dramatização: “O Livro dos Porquinhos” 	16 de Junho de 2014	<ul style="list-style-type: none"> Promover a igualdade de género através do jogo simbólico; Promover a troca de papéis de género durante a atividade; Auxiliar as crianças a utilizarem corretamente a sua linguagem corporal; Permitir que as crianças se expressem oralmente com progressiva desenvoltura.
<ul style="list-style-type: none"> Caixinha dos adjetivos 	17 de Junho de 2014	<ul style="list-style-type: none"> Permitir às crianças momentos de diálogo e de reflexão. Promover a igualdade de género através do jogo simbólico;

		<ul style="list-style-type: none">• Auxiliar as crianças na desconstrução dos seus estereótipos de género;• Refletir acerca das respostas das crianças.
--	--	--

Quadro n.º 1: Atividades desenvolvidas com o grupo de crianças no âmbito do tema em estudo

De seguida, apresentamos a reflexão acerca de cada uma das sete atividades realizadas com o grupo de crianças.

1ª Atividade: O 25 de Abril e o Teatro das Feijocas

Esta primeira atividade foi integrada no tema do 25 de Abril uma vez que nesta data eram claramente visíveis as desigualdades entre o sexo masculino e o sexo feminino. Deste modo, aproveitámos o tema “25 de Abril” para iniciar a temática da igualdade de género. Pode-se dizer que esta atividade esteve dividida em dois momentos. Existiu um primeiro momento, ao iniciar o tema, em que explicámos às crianças que na época do 25 de Abril os homens não ajudavam as mulheres nas tarefas domésticas. Estas dedicavam-se maioritariamente à família, também não votavam e não podiam viajar sem a permissão do marido. Os homens eram os chefes de família e dedicavam-se às suas profissões. Após fazer esta pequena referência questionámos cada criança, se em sua casa o pai ou eles mesmos auxiliavam a mãe nas tarefas domésticas. Depois de cada criança ter respondido a esta questão obtivemos três conclusões:

- Na maioria das casas são as mães que lidam com as tarefas domésticas (15 crianças);
- Apenas em alguns casos são o pai e a mãe que fazem as tarefas domésticas (10 crianças);
- Poucas crianças ajudam as mães nas tarefas domésticas (apenas 8 de 25 crianças ajudam).

Após chegarmos as estas conclusões, perguntámos se achavam correto serem só as mães a realizarem as tarefas domésticas visto que elas também trabalham como os pais. Todas as crianças chegaram à conclusão que não estava correto e que iriam começar a auxiliar mais vezes as suas mães.

Num segundo momento, nesse mesmo dia, lemos às crianças a história “Fábula dos Feijões Cinzentos”. Esta história retrata, em forma de fábula, o que aconteceu no 25

de Abril. Como as crianças gostaram da história e “acharam piada” ao facto das personagens serem feijões, resolvemos fazer com elas uma dramatização onde trocámos os papéis: as meninas eram os soldados e os meninos as mulheres desses soldados “as feijocas”. O facto de termos trocado os papéis teve como objetivo querermos promover neste grupo de crianças a igualdade de género através do jogo simbólico. Este grupo de crianças tendia muito a desempenhar os mesmos papéis durante o jogo simbólico, os meninos eram as personagens masculinas e as meninas as femininas. De forma a tentar desmistificar esses comportamentos resolvemos atribuir as personagens da dramatização desta maneira.

Moyles e Hislam (2006, p.53) citam D’Arcy que afirma:

“o canto da casinha é, em grande parte um domínio feminino e as crianças frequentemente assumem papéis estereotipados quando nele entram. As meninas gostam de encenar histórias e situações. Entretanto, os meninos parecem não gostar de se submeter às meninas nesse contexto (...)”.

No final da dramatização questionámos as crianças se tinham gostado de fazer aquele papel, tendo as meninas todas dito que sim que gostaram de fazer de soldados. Apenas alguns meninos (6) disseram que tinham gostado de fazer de feijocas, mas salientaram que “era coisa de menina”. Mais concretamente, nas palavras das crianças:

Meninas, no geral: *“Gostámos de ser soldados mas achamos que é um trabalho de homens, as mulheres não podem ser soldados.”*

Meninos, no geral: *“Gostámos de ser feijocas, mas queríamos ter sido soldados, porque os soldados são meninos e as meninas são fraquinhas.”*

(Ed. E. – Educadora Estagiária/Notas de campo- 22/04/2014)

Curiosidade: Após as crianças do grupo terem dito que as mulheres não podiam ser soldados, resolvemos pegar nas profissões de algumas mães de crianças do grupo que eram polícias e questionar as crianças acerca disso mesmo. Se as mulheres não podem ser soldados podem ser polícias? As crianças do grupo acabaram por concordar que existem mulheres polícias, bombeiras, logo também poderão existir mulheres soldado.

A dramatização acabou por correr bem; todas as crianças respeitaram as suas falas e interagiram corretamente umas com as outras durante a dramatização. Optámos por realizar esta atividade para iniciar o tema das questões de igualdade de género através do jogo simbólico porque era bastante visível, como referimos anteriormente, o facto das crianças apenas desempenharem papéis consoante o seu género. Ou seja, tentámos desmitificar um pouco o estereótipo de que os meninos só podem fazer papéis masculinos e as meninas só podem fazer papéis femininos, acabando por obter um resultado positivo após a realização da dramatização.

Os autores Guimarães & Costa, (1986, p. 20) mostram-nos que:

“Através do jogo dramático, a criança estabelece uma relação dialética com os seus companheiros (...) que implica a formação da personalidade duma e doutros. No jogo dramático “representando-se”, a criança, “representa-se” pela outra e para a outra.”

2ª Atividade: Os Avós e o 25 de Abril

Esta segunda atividade também surgiu integrada no tema 25 de Abril, tema onde se pode trabalhar com as crianças a temática da igualdade de género. Esta atividade não está tão ligada ao jogo simbólico como a anterior pois foi feito um convite a dois avós, uma avó e um avô para que fossem à sala de atividades mostrar às crianças as diferenças de género presentes na época do 25 de Abril. É de salientar a disponibilidade destes dois avós que se mostraram sempre disponíveis para ajudar e para tirar todas as dúvidas que as crianças lhes quisessem colocar.

Antes da chegada dos avós à sala de atividades repartimos as questões que tinham sido previamente elaboradas pelas crianças, dizendo-lhes que também poderiam colocar as questões que quisessem além dessas. As crianças ficaram bastante satisfeitas com as questões e prontificaram-se a memorizá-las rapidamente.

Quando os avós chegaram já as crianças estavam todas sentadinhas no tapete e prontas para iniciar o diálogo. A primeira a responder às questões foi a avó, que preferiu em vez de responder às perguntas, uma por uma, contar às crianças um pouco acerca do 25 de Abril e das diferenças de género existentes na altura. A avó explicou como era o papel da mulher nessa altura e focou vários aspetos importantes acerca das

desigualdades de género que as crianças escutaram com atenção. De seguida, vamos passar a citar alguns desses aspetos.

Avó:

“Quando eu era menina, assim como vocês, as meninas não podiam ir para as escolas dos meninos, nem os meninos para a escola das meninas.”

“Na escola as meninas não entravam pela mesma porta dos meninos e não podiam brincar com eles.”

“Os meninos não podiam brincar com bonecas, era proibido, e as meninas não podiam jogar à bola, nem os pais deixavam, nem os professores.”

Ed. E. – Educadora Estagiária/Notas de campo (23/04/2014)

Após a avó referir estes aspetos existiu um momento de diálogo, tal como apresentamos seguidamente.

Avó- *Já pensaram o que era aqui o José não poder brincar com a Teresa ou com a Maria? Era muito chato não era?*

José- *Eu já me magoei!*

Avó- *Já te magoaste mas não foi a brincar com elas pois não?*

José- *Não. Eu gosto de brincar com elas.*

Avó- *Agora imaginem vocês não poderem brincar com as meninas, ia ser mesmo chato não acham? Pois era assim, e as meninas quando acabavam a escolinha nem iam estudar mais, sabem o que iam fazer as meninas?*

Crianças- *Não, o quê?*

Avó- *As meninas iam aprender a fazer vestidos, eram costureiras, só algumas iam para professoras. Agora para médicas nem pensar, eram só os meninos que iam para médicos. As meninas iam para a costura, iam aprender a bordar, a fazer toalhinhos bonitas e a roupinha.*

Ed. E. – Educadora Estagiária/Notas de campo (23/04/2014)

A avó continuou a referir aspetos de grande importância, tais como:

Avó:

“As senhoras que eram professoras não podiam casar com quem queriam, tinham que casar com alguém que ganhasse pouco, não podiam escolher com quem casar.”

“Os rapazes e as raparigas quando eram novos nem podiam juntar-se aos cantinhos a conversar uns com os outros. E as meninas não podiam andar na rua com os rapazes, nem podiam sair com eles. As meninas só podiam andar com meninas e os meninos com meninos.”

“Em casa, as senhoras é que faziam tudo, os homens não ajudavam em nada.”

Ed. E. – Educadora Estagiária/Notas de campo (23/04/2014)

A avó, com o seu discurso, acabou por responder a todas as questões que eram para lhe serem colocadas.

Quando chegou a vez de ser o avô a responder às questões, acabou por referir o mesmo que a avó acerca das desigualdades de género, acrescentando que os homens apenas se preocupavam com o trabalho e as mulheres com a lida da casa.



Figura 1: Visita dos avós

Com esta atividade queríamos também criar um momento de interação entre escola/família, uma vez que é bastante importante, visto que é através dessa ligação que as crianças sentem que o Jardim de Infância é um local de aprendizagens mas também um local seguro para elas, sendo que os *“contextos de vida da criança, como as relações que estabelecem entre eles têm uma influência na educação da criança, nomeadamente nas relações entre a família e o estabelecimento de educação pré-escolar.”* (ME, 1997, p. 33).

Após a vinda dos avós, criámos um momento de diálogo com as crianças de modo a que fosse possível uma reflexão acerca das diferenças existentes relatadas, entre o homem e a mulher, antes e depois do 25 de Abril. Apresentamos, de seguida esse diálogo.

Ed. E.- *Então, depois da visita dos avós, quais foram as diferenças mais importantes que encontraram. Antes os homens e as mulheres não podiam fazer algumas coisas mas hoje já podem, quais acharam mais importantes?*

Constança- *As mulheres não podiam votar.*

Ed. E.- *E hoje já podem?*

Crianças- *Sim!*

Diogo- *As mulheres antes trabalhavam em casa.*

Ed. E.- *É verdade as senhoras antigamente trabalhavam em casa, e hoje onde trabalham?*

Sofia- *Trabalham em vários sítios.*

Ed. E.- *Boa. Martim e tu o que achaste mais diferente?*

Martim- *As senhoras não podiam casar com quem queriam.*

Ed. E.- *Pois é, não podiam, devia ser muito complicado não acham?*

Crianças- *Sim.*

Sofia- *E os homens e as mulheres não podiam ser vistos a falar juntos. As mulheres falavam com as mulheres e os homens falavam com os homens.*

Ed. E.- *Pois é Sofia, isso hoje em dia já não acontece pois não?*

Sofia- *Não, hoje todos falam.*

Ed. E.- *Diz Rodrigo?*

Rodrigo- *Não podiam estar nas mesmas salas na escola.*

Ed. E.- *É verdade, isso devia ser muito chato. E tu Diana o que achaste de diferente?*

Diana- *As senhoras não podiam ser médicas.*

Ed. E. – *E hoje já podem?*

Diana- *Sim.*

Ed. E. – Educadora Estagiária/Notas de campo (23/04/2014)

Durante esta atividade, conseguimos observar que as crianças retiravam as suas dúvidas acerca daquela data e mostraram-se motivadas e interessadas nas histórias que os avós estavam a contar. Os objetivos que tínhamos delineado para esta atividade foram conseguidos, uma vez que através do Conhecimento do Mundo, neste caso através da História, foi possível mostrar e dar a conhecer às crianças as diferenças de género já existentes há algum tempo atrás. A presença dos avós foi fundamental, pois os momentos de diálogo existentes proporcionaram às crianças momentos onde puderam conhecer o antigamente da vida dos homens e das mulheres. Como referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, (ME, 1997, p. 19):

“A oportunidade de usufruir de experiências educativas diversificadas, num contexto facilitador de interações sociais alargadas com outras crianças e adultos, permite que cada criança, ao construir o seu desenvolvimento e aprendizagem, vá contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem dos outros.”

O último momento de reflexão que fizemos com as crianças acerca do que elas tinham apreendido e considerado mais importante foi bastante interessante pois as

crianças mostraram que tinham estado atentas durante as intervenções dos avós e começaram a ser desmitificadas as ideias que possuíam acerca dos estereótipos de género.

3ª Atividade: Crachás para as visitas

A terceira atividade surgiu integrada no tema “As Festas da Cidade”. Nesta semana estavam previstas a realização de algumas visitas pela cidade e aproveitámos e decidimos criar crachás para as crianças do grupo utilizarem durante as visitas. De modo a querer entregar às crianças os crachás logo na segunda-feira de manhã, aproveitámos a última tarde do par pedagógico para perguntar a cada criança qual o crachá que escolhia. Com esta atividade queríamos constatar se as crianças possuíam algum estereótipo de género relacionado com cores e com os desenhos que seleccionámos. Tal como salienta Vygotsky (1991, p. 37) *“o mundo não é visto simplesmente em cor e forma, mas também como um mundo com sentido e significado.”*

Levámos para a sala de atividades sete tipos de crachás com cores diferentes, nomeadamente: três crachás com o desenho de uma flor (um com a cor azul, outro com a cor vermelha e outro com a cor verde), mais três crachás com o desenho de um sapo (um com a cor azul, outro com a cor vermelha e outro com a cor verde) e, por fim, um crachá com o desenho de um panda. Chamámos as crianças uma a uma e perguntámos qual o crachá que queriam e o porquê dessa escolha.

Vamos passar a apresentar o diálogo que tivemos com cada criança e as respostas que considerámos mais interessantes. Destacámos oito diálogos, sendo estes aqueles de onde se conseguiu retirar mais informação e onde está presente se as crianças possuem ou não ideias estereotipadas relativamente às cores.

Diálogo n.º 1

Ed. E.- *Qual é o crachá que queres?*

Laura- *O panda.*

Ed. E.- *Porquê?*

Laura- *Porque gosto muito de ver o panda e gosto de ser a ursinha panda!*

Ed. E.- *Senão houvesse o panda qual escolhias?*

Laura- *A flor cor-de-rosa.*

Ed. E.- *E porque não escolhias a azul?*

Laura- *Porque cor-de-rosa é a minha cor preferida.*

Ed. E.- *E o azul achas que é uma cor de menino, de menina ou dos dois?*

Laura- *De menino e de menina.*

Ed. E. – Educadora Estagiária/Notas de campo (14/05/2014)

Diálogo n.º 2

Ed. E.- *Qual é o crachá que queres?*

Rafael- *O sapo azul.*

Ed. E.- *Porquê?*

Rafael- *Porque gosto.*

Ed. E.- *Gostas de azul?*

Rafael- *Sim.*

Ed. E.- *Não gostas de cor-de-rosa?*

Rafael- *Não.*

Ed. E.- *Porquê?*

Rafael- *Porque o azul é a minha cor preferida.*

Ed. E.- *Achas que o cor-de-rosa é uma cor de meninas?*

Rafael- *Sim!*

Ed. E.- *E o azul não é uma cor de meninas?*

Rafael- *Sim!*

Ed. E.- *Sim, não é? E o cor-de-rosa também não é uma cor de meninos?*

Rafael- *Sim.*

Ed. E.- *Então todos podemos usar as mesmas cores não é?*

Rafael- *Sim.*

Ed. E. – Educadora Estagiária/Notas de campo (14/05/2014)

Diálogo n.º 3

Ed. E.- *Que crachá queres?*

Rodrigo- *O sapo verde*

Ed. E.- *Porque queres o sapo verde?*

Rodrigo- *Porque gosto da cor verde.*

Ed. E.- *E se fosse uma flor não gostavas?*

Rodrigo- *Sim.*

Ed. E.- *E achas que este desenho das flores é mais para meninos ou para meninas?*

Rodrigo- *Para os dois.*

Ed. E.- *E as cores?*

Rodrigo- *Para os dois.*

Ed. E.- *Se escolhesses uma flor, qual era?*

Rodrigo- *A verde, porque é a minha cor preferida.*

Ed. E. – Educadora Estagiária/Notas de campo (14/05/2014)

Diálogo n.º 4

Ed. E.- *Que crachá queres?*

Diogo- *O sapo vermelho*

Ed. E.- *Porquê? Porque gostas?*

Diogo- *Sim.*

Ed. E.- *Achas que estas cores são para meninos e meninas?*

Diogo- *Não!*

Ed. E.- *Porquê?*

Diogo- *Porque não!*

Ed. E.- *Quais são as cores que não são para meninas?*

Diogo- *Vermelho, verde e azul.*

Ed. E.- *São só para meninos?*

Diogo- *Sim.*

Ed. E.- *Então as meninas não podem usar essas cores?*

Diogo- *Não.*

Ed. E.- *Achas que são só para meninos?*

Diogo- *Não.*

Ed. E.- *Então afinal, é para menino e menina ou só para menino?*

Diogo- *É só para...os dois!*

Diálogo n.º 5

Ed. E.- *Que crachá queres?*

Manuel- *A flor vermelha*

Ed. E.- *Porquê?*

Manuel- *Porque não são só para meninas.*

Ed. E.- *E os sapinhos achas que são só para meninos?*

Manuel- *Não.*

Ed. E.- *Então as flores e os sapinhos são para os dois?*

Manuel- *Podia ser!*

Ed. E.- *E não é?*

Manuel- *Sim!*

Ed. E. – Educadora Estagiária/Notas de campo (14/05/2014)

Diálogo n.º 6

Ed. E.- *Que crachá queres?*

Tiago- *Sapinho.*

Ed. E.- *De que cor?*

Tiago- *Azul.*

Ed. E.- *E porque queres o sapinho azul?*

Tiago- *Porque é o que gosto mais.*

Ed. E.- *Gostas de sapinhos?*

Tiago- *Sim.*

Ed. E.- *E não podias escolher a flor?*

Tiago- *Sim!*

Ed. E.- *E achas que as flores são para meninos e meninas?*

Tiago- *Sim, meninos e meninas.*

Ed. E.- *Boa, para meninos e meninas, e as cores são para menino e menina também?*

Tiago- *Sim.*

Ed. E. – Educadora Estagiária/Notas de campo (14/05/2014)

Diálogo n.º 7

Ed. E.- *Que crachá queres?*

Lara- *O panda.*

Ed. E.- *Porquê?*

Lara- *Porque, eu vejo os bonecos do panda e são fixes.*

Ed. E.- *E senão houvesse o panda e tivesses que escolher um dos outros, qual escolhias?*

Lara- *O sapo cor-de-rosa.*

Ed. E.- *Porquê?*

Lara- *Porque cor-de-rosa é a minha cor preferida.*

Ed. E.- *E os bonequinhos que aqui estão, são para meninos ou para meninas?*

Lara- *Para toda a gente!*

Ed. E.- *E as cores?*

Lara- *Também.*

Ed. E. – Educadora Estagiária/Notas de campo (14/05/2014)

Diálogo n.º 8

Ed. E.- *Que crachá queres?*

Constança- *O panda.*

Ed. E.- *Porquê?*

Constança- *Porque é giro.*

Ed. E.- *E senão houvesse o panda e tivesses que escolher a flor ou o sapo, qual escolhias?*

Constança- *O sapo.*

Ed. E.- *De que cor?*

Constança- *Azul.*

Ed. E.- *Porquê?*

Constança- *Porque a minha cor preferida é o azul.*

Ed. E.- *E achas que estas cores são só para meninos, para meninas ou para os dois?*

Constança- *Para os dois.*

Ed. E.- *E os bonequinhos?*

Constança- *Para os dois.*

Ed. E. – Educadora Estagiária/Notas de campo (14/05/2014)

Como está expresso nestes oito diálogos e nos outros que não colocámos aqui as crianças deste grupo não apresentaram estereótipos de cor muito definidos nesta atividade. A maior parte escolheu o crachá que tinha a sua cor preferida, ou no caso do panda escolheram porque associaram ao canal de desenhos animados. Todas as crianças do grupo concordaram que as cores podem ser utilizadas por ambos os sexos e que os bonecos, neste caso a flor, o sapo e o panda poderiam ser a escolha de qualquer sexo também. Algumas das crianças que hesitaram em referir que as cores poderiam ser utilizadas por ambos os sexos, podem estar a ser influenciadas pelo seu meio cultural quando selecionam as cores, tal como está expresso no diálogo n.º 4.

Segundo Gândara (1998, p. 38):

“as crianças estão rodeadas pelas imagens visuais de um dado contexto cultural, e têm consciência delas desde tenra idade. Enquanto que o próprio desenvolvimento dá às crianças a capacidade de criar imagens, o contexto cultural é um factor importante na determinação dos tipos de imagem que irão executar.”

Para se obter uma melhor conclusão acerca da não observação de estereótipos de cor por parte das crianças do grupo apresentamos o gráfico n.º 3 que representa as escolhas das crianças:

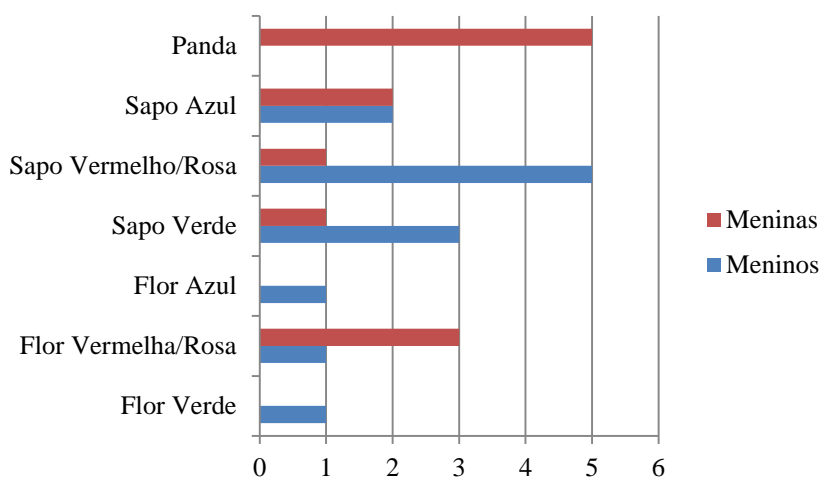


Gráfico 3: Escolhas dos crachás, feitas pelas crianças

É possível perceber que cinco meninas escolheram o panda, mas como já referimos anteriormente a escolha justificou-se por gostarem do canal de televisão. Dois meninos e duas meninas escolheram o sapo azul; uma menina e cinco meninos escolheram o sapo vermelho/rosa; uma menina e três meninos escolheram o sapo verde. Como se pode constatar tanto os meninos como as meninas escolheram o desenho do sapo, sendo o sapo vermelho o mais escolhido. Um menino escolheu a flor azul; três meninas e um menino escolheram a flor vermelha/rosa; e um menino escolheu a flor verde. Como se pode ver na escolha dos crachás com as flores, existiram meninos a escolher todas as cores das flores, enquanto as meninas só preferiram a cor vermelha/rosa da flor e o resto optou pelos sapinhos ou pelo panda. Em nosso entender não observámos estereótipos de género em relação à cor neste grupo de crianças, existem sim preferências por cores, uma vez que, e como já foi referido anteriormente,

todas as crianças do grupo concordaram que tanto a flor, como o sapo e o panda podem ser escolhas de ambos os sexos, assim como as cores que os constituíam.



Figura 2: Crachás para as visitas

Com esta atividade sempre estivemos atentas à afirmação de Carvalho (2009, p. 81)

“as crianças e jovens absorvem passivamente papéis predeterminados na sociedade em que vivem, por meio da observação dos adultos e de outras crianças, dos reforços positivos e negativos que recebem, das informações da mídia e dos livros didáticos, entre outros.”

Foi possível promover a igualdade de género, pois as crianças entenderam e apreenderam que ambos os sexos podem usar a mesma cor e realizar as mesmas escolhas.

4.^a Atividade: O gráfico de barras e as áreas

A quarta atividade surgiu integrada no tema “Festas da Cidade” e foi abordada através do domínio da matemática.

A atividade foi dividida em três momentos. Num primeiro momento construímos uma tabela de frequências com as escolhas das crianças em relação às áreas da sala de atividades; uma a uma, colocaram uma bolinha de papel autocolante com o seu nome no local correspondente à atividade; pudemos observar quantos meninos e quantas meninas escolheram certa área, notando se seguiam algum tipo de estereótipo de género. Pudemos verificar se existia um maior número de meninos na garagem do que de

meninas; verificar se existia um maior número de meninas na casinha e menos meninos; se disfrutavam de áreas em comum; quais eram as áreas preferidas dos meninos e das meninas, entre outros.

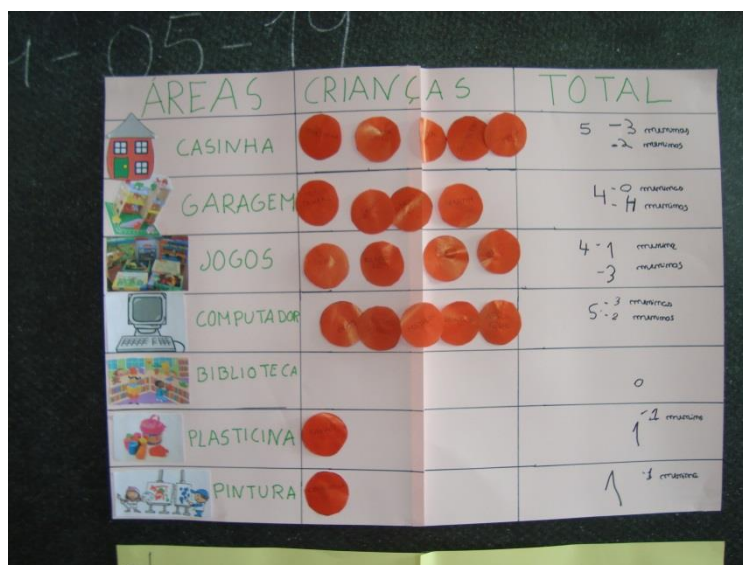


Figura 3: Tabela de frequências com a escolha das crianças

Num segundo momento, as crianças completaram um gráfico de barras já previamente elaborado e que continha quadradinhos com os seus nomes. Tal como no exercício anterior, chamámos cada criança, uma a uma, para que pudessem assinalar a área escolhida. Através do gráfico de barras explorámos com as crianças questões que não poderíamos explorar tão bem através da tabela anterior, como por exemplo: as crianças puderam constatar que a área cuja barra era a “mais alta”, a que possuía mais quadradinhos, era a mais escolhida; a barra “mais baixa”, a que possuía menos quadradinhos, era a menos escolhida; a área que tinha mais quadradinhos com o nome de meninas era a preferida das meninas; a área que tinha mais quadradinhos com o nome de meninos era a preferida dos meninos. Puderam, assim, observar quais as áreas preferidas e quais as áreas menos preferidas; se existia distinção nas áreas entre os meninos e as meninas, ou seja, se existiam barras só com nomes de meninas ou só com nomes de meninos, entre outras.

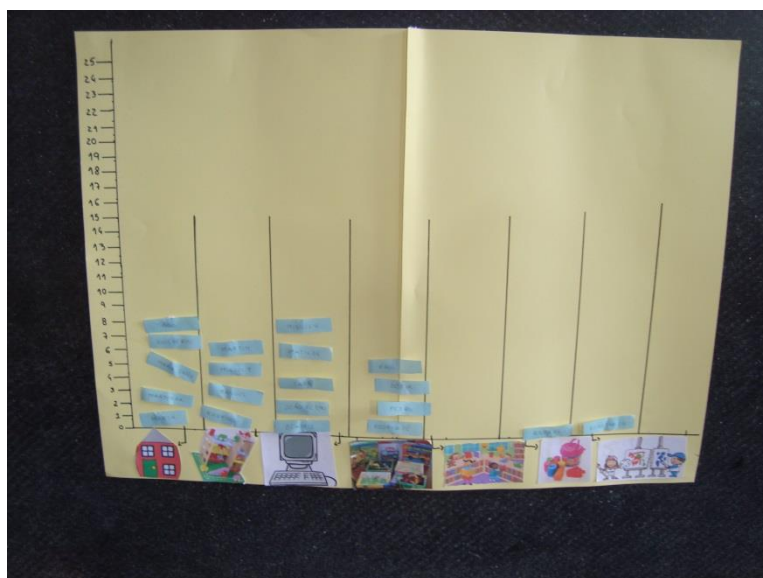


Figura 4: Gráfico de barras com a escolha das crianças

Através deste gráfico de barras, conseguimos observar e verificar quais eram as áreas da sala mais escolhidas pelas crianças, assim como quais as áreas para onde iam brincar mais as meninas e as áreas para onde iam brincar mais os meninos. Queríamos que as crianças percebessem que a maioria das meninas escolhia a casinha e os meninos a garagem, mas que isso não tinha que ser assim - as meninas podiam brincar na garagem e os meninos na casinha porque as áreas que estão na sala são para serem frequentadas por todos os meninos e meninas. Através da atividade as crianças conseguiram ver qual a área preferida de todos, qual a área preferida dos meninos, qual a área preferida das meninas, qual a área menos escolhida, se existiam áreas com o mesmo número de escolhas e, principalmente, se existia algum estereótipo de género acerca das escolhas. Pudemos constatar que sim, que neste grupo observámos estereótipos de género em relação às áreas da sala de atividades, uma vez que através do gráfico se constata que quase nenhuma menina gostava de brincar na garagem e quase nenhum menino gostava de brincar na casinha, o que confirmou parte da observação que vínhamos a realizar ao longo do estudo.

Num terceiro momento, e após a realização do gráfico, decidimos lançar outro desafio às crianças; dissemos-lhes que agora cada uma delas iria dizer para que área gostaria de ir brincar, sabendo agora que as meninas podiam brincar livremente na garagem e os meninos na casinha.

A resposta foi surpreendente, uma vez que a maioria das meninas (6) quis brincar na garagem e alguns dos meninos (5) na casinha e na mercearia. Em nosso

entender, atividades que façam as crianças compreender que deve existir igualdade de oportunidades no que toca às brincadeiras na sala de atividades são de extrema importância, uma vez que as crianças devem começar desde pequenas a perceber que meninos/homens e meninas/mulheres podem e conseguem fazer as mesmas coisas.

Wanderlind, Martins, Hansen, Macarini & Vieira (2006, p.264) mencionam que:

“aos três anos de idade, as crianças já possuem uma capacidade definida de atribuir rótulos de género, tanto a si, como aos outros, demonstrando preferência por brincar com grupos do mesmo sexo, o que se mantém até boa parte do ensino fundamental, apesar de a maioria das crianças também participar de grupos mistos.”

Assim, é importante que as educadoras estejam atentas e procurem promover atividades que demonstrem à criança que meninos e meninas podem realizar as mesmas atividades, independentemente do sexo a que pertencem.



Figura 5: Meninas a brincar na área da garagem



Figura 6: Meninos a brincar na área da casinha

Ao promover a troca de áreas, ou seja ao transmitir às crianças que as meninas eram livres de utilizar a garagem e os meninos a casinha, aconteceu uma certa desmitificação em relação aos estereótipos de género presentes nas crianças. As crianças perceberam que as áreas da sala de atividades podem ser utilizadas por todas, da mesma maneira, e que não existirá nenhum julgamento negativo por parte de ninguém.

Através desta atividade foi possível promover a igualdade de género e, a partir daí, sempre que era pedido às crianças que escolhessem uma área, as meninas já escolhiam a garagem mais frequentemente e os meninos a mercearia ou a casinha.

As educadoras de infância devem ter presente a afirmação de Cardona et. al. (2010, p. 50): “ *a educação pré-escolar é um contexto favorável para que a criança tome consciência de si e do outro, e assume a centralidade de uma educação para os valores (...)*”

5.^a Atividade: Jogo coletivo

Esta atividade também esteve inserida no tema “Festas da Cidade”. Porém, devido ao mau tempo, resolvemos realizar com as crianças alguns jogos motores no ginásio.

A ideia de realizar um jogo coletivo surgiu de uma conversa com o professor de expressão motora, que nos aconselhou a realizar este tipo de jogo com as crianças do grupo para observar a existência ou não de estereótipos de género presentes nos jogos motores. De acordo com Ortiz (2005, p. 27), *“o jogo fomenta a capacidade para a elaboração de normas da infância à vida adulta. A criança cresce aprendendo hábitos de convivência necessários para viver em sociedade.”*

O jogo era simples e apenas continha uma regra para que fosse considerado um “ponto” a bola tinha de passar por todas as crianças do grupo.

Num primeiro momento, escolhemos duas crianças para serem os líderes da equipa, um menino e uma menina. Cada um, um de cada vez, deviam escolher membros para a sua equipa até não restar mais crianças para escolher. Resolvemos iniciar o jogo desta forma, pois como os meninos têm a tendência a escolher só meninos para a sua equipa e as meninas o mesmo, quisemos observar se o mesmo se passava com este grupo.

Pudemos constatar que isso mesmo aconteceu, o menino só chamou meninos para a sua equipa e a menina só escolheu meninas. Ao serem questionados do porque das suas escolhas, as crianças responderam que escolheram os amigos mais próximos e porque gostam de jogar com crianças do mesmo sexo. Este primeiro jogo foi realizado da forma que eles escolheram, ou seja com os grupos que decidiram.

Ao jogar o jogo a segunda vez, pedimos aos líderes, menino e menina, que escolhessem meninos e meninas para a sua equipa; desta vez não queríamos meninos de um lado e meninas do outro. Respeitaram esta nova regra e este jogo correu de forma positiva, melhor que o jogo anterior, porque as crianças perceberam que é melhor jogarem com equipas mistas, uma vez que ao existirem meninos e meninas nas suas equipas, ambas estão no mesmo nível de dificuldade.

São vários os fatores que auxiliam as crianças e as levam a desconstruir os seus estereótipos de género *“(…) nomeadamente as relações positivas com os adultos e com os pares, a oportunidade de vivenciar experiências com sucesso, a oportunidade de desempenhar diferentes papéis, de tomar decisões, de trabalhar em equipa”* (Santos e Silva, 2007, p. 73).

Com esta atividade foi possível auxiliar as crianças na desconstrução dos seus estereótipos de género manifestados nos jogos motores, visto que todas as crianças tiveram o mesmo papel durante o jogo, e estas perceberam que jogar com equipas mistas é muito mais gratificante do que jogar em equipas só com os amigos do mesmo sexo. Foram dadas oportunidades às crianças, durante o jogo, para que dissessem a sua opinião, tendo todas as crianças do grupo concordado que preferiram o segundo jogo. Deste modo, foi possível promover a igualdade de género através do jogo.

6.^a Atividade: **Dramatização: “O Livro dos Porquinhos”**

Esta atividade estava inserida no tema “Verão” e esta foi uma das atividades onde trabalhámos com as crianças as questões de género através do jogo simbólico. Esta atividade está dividida em dois momentos. Num primeiro momento lemos às crianças a história “O Livro dos Porquinhos”, de forma a retratar uma educação baseada na igualdade, na colaboração e no conceito de família.

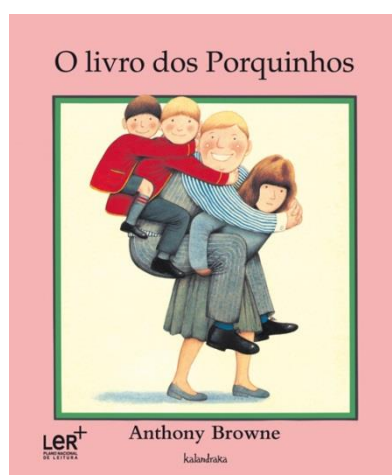


Figura 7: “O livro dos Porquinhos”

A partir do momento em que a limpeza e a ordem do lar se vão perdendo, os protagonistas são representados não como pessoas mas como porquinhos. A figura do porco permite refletir sobre os diferentes significados desta palavra: ser porco ou comportar-se como tal.

Na visão de Veloso (2005, p. 5):

“(…) [a criança] é um ser para quem a ficção corresponde à natural necessidade de compreender o mundo. O que as histórias contam à criança permite um estilhaçar de paredes de vidro que a limitam, levando-a a penetrar num mundo que quer conquistar, mas também lançam luz em zonas obscuras do seu íntimo, clarificando dúvidas, desfazendo medos, construindo, enfim, uma identidade.”

Após a leitura da história questionámos as crianças acerca do que aconteceu na história, se elas achavam que estava correto ou errado, se achavam que era desta forma que as coisas deviam ser feitas, entre outras. Recorrendo às notas de campo, podemos encontrar algumas respostas variadas.

Sofia: *“Acho que está mal a mãe fazer tudo sozinha, estava cansada.”*

Manuel: *“O pai e os filhos estavam sempre a pedir coisas à mãe e isso é mau.”*

Marta: *“Devemos sempre ajudar os pais para a mãe não andar cansada.”*

(Ed. E. – Educadora Estagiária/Notas de campo, 16/06/2014)

Após a leitura da história e de modo a consolidar o tema de igualdade presente no livro, realizámos com as crianças uma dramatização a partir da história. Dividimos as crianças por grupos e cada grupo representou a dramatização de cada vez. Enquanto um grupo estava a realizar a dramatização as outras crianças estavam sentadas no tapete a assistir.

Atribuímos, por vezes, personagens femininas aos meninos e personagens masculinas às meninas para que mais uma vez tivessem em conta que na brincadeira faz de conta, não importa qual o papel que estamos a representar e sim se nos divertimos. Moyles e Hislam (2006, p.51) assinalam que *“numerosos estudos (...) concluíram que o brincar infantil reflete os padrões de socialização das crianças para papéis sexuais estereotipados”* e, por isso, é importante que as educadoras promovam situações de jogos em que as mesmas personagens possam ser representadas tanto por meninos como por meninas.

Para a dramatização, chamámos quatro crianças de cada vez e atribuímos-lhes os papéis. Durante a dramatização fomos auxiliando as crianças com as falas e, por vezes,

eram elas mesmas que as criavam. Como adereços construimos três máscaras de porquinhos que as crianças utilizavam durante a dramatização. Todas as crianças participaram na dramatização da história e ficaram com a ideia de que toda a família deve contribuir nas tarefas domésticas e não sobrecarregar apenas uma pessoa com todas as funções que devem existir num lar.

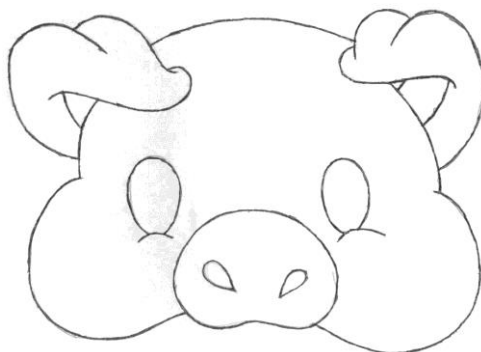


Figura 8: Molde da máscara dos porquinhos

No final das várias dramatizações tivemos uma conversa com as crianças onde refletimos acerca da importância de todos contribuírem com as tarefas no lar. De seguida, apresentamos um diálogo que surgiu nessa mesma conversa após as dramatizações.

Ed. E.- *Então com a história e com a dramatização aprendemos o quê? O que devemos sempre fazer em casa?*

Crianças- *Ajudar as mães, ajudar os pais e ajudar a família.*

Sofia- *Eu ajudo às vezes a minha avó a fazer a cama.*

Ed. E.- *Devemos ajudar os pais a fazer as tarefas domésticas.*

Sofia- *Também ajudo a fazer a minha, a do meu irmão, a do meu pai e da minha mãe.*

Ed. E.- *Então o que é que devemos todos fazer lá em casa?*

Crianças- *Ajudar a fazer as tarefas domésticas!*

Ed. E.- *Porquê?*

Marta- *Para a mãe não andar sempre cansada.*

Ed. E.- *Cansada. Temos que ajudar em casa sempre os pais nas tarefas domésticas. Porque senão o que é que acontece? Como ficam os pais?*

Sofia- *Tristes e cansados.*

Ed. E.- *Devemos ajudar sempre em casa para não ser sempre...*

Crianças- *A mãe!*

Ed. E.- *Devemos ser...*

Sofia- *Nós! Porque é que não podemos ser nós sozinhos? Eu um dia lavei os pratos à minha avó e a minha avó só secou.*

Ed. E.- *Boa. Devemos sempre ajudar os pais e fazer as tarefas que podemos sozinhos em casa. Para os pais não andarem cansados, sim?*

Crianças- *Sim!*

Ed. E. – Educadora Estagiária/Notas de campo (16/06/2014)

Com esta atividade conseguimos promover a igualdade de género através do jogo simbólico, pois as crianças aceitaram de imediato a troca de papéis de género durante a dramatização. Observámos que o grupo cada vez menos apresenta estereótipos de género, o que sentimos possível através da *“intervenção do educador que permite um alargamento do jogo simbólico através de sugestões que ampliam as propostas das crianças, criam novas situações de comunicação, novos “papéis” e sua caracterização”* (ME, 2009, pág. 60).

As crianças deste grupo já aceitaram as trocas de papéis nas brincadeiras simbólicas e com esta atividade compreenderam e defenderam que em casa todos devem colaborar nas tarefas domésticas para não ser apenas uma pessoa sobrecarregada.

Durante as dramatizações as crianças utilizaram corretamente a sua linguagem corporal, demonstrando que conseguiam desempenhar bem os papéis que lhes tinham sido atribuídos. No final, e como já foi referido, existiu um momento de reflexão onde as crianças se exprimiram oralmente e deram as suas opiniões. Pensamos ser importante ter presente a afirmação de Sousa (1979, p. 35) sobre o jogo dramático: *“ (...) é uma actividade normal da criança (...) e não teatral, porque a criança exprime-se pela acção apenas para seu prazer e para seu desenvolvimento pessoal e não exprimindo uma cena para um público.”*

7.^a Atividade: **Caixinha dos adjetivos**

Esta última atividade estava também integrada no tema “Verão”. É de salientar que esta atividade já tinha começado a ser feita numa outra semana de intervenção mas como as crianças, nessa data, se encontravam um pouco inquietas decidimos realizá-la mais tarde. Foi uma atividade onde trabalhámos as questões da igualdade de género através do jogo simbólico.

Para realizar esta atividade lemos às crianças a história da “Princesa e o Sapo” e de seguida realizámos com elas um jogo com base na história.

A atividade era um jogo que realizámos juntamente com as crianças, em que, através de uma caixa que possuía dentro adjetivos positivos e outros negativos, as

crianças deveriam dizer como agiriam se possuíssem esse mesmo adjetivo segundo a personagem que lhe fosse atribuída. As personagens existentes eram a princesa e o sapo e cada criança tirou à sorte a sua personagem para que assim alguns rapazes pudessem fazer de princesa e algumas raparigas de sapo.

A caixa estava ao meu colo e dois a dois, um rapaz e uma rapariga, tiraram à sorte as personagens e de seguida dois adjetivos. Por exemplo quando calhava a uma criança que estava a fazer de princesa o adjetivo agressiva ela deveria dizer o que faria se fosse uma princesa agressiva. A criança que estava a fazer de sapo, se por exemplo lhe calhasse o adjetivo carinhoso deveria dizer o que faria se fosse um sapo carinhoso e assim sucessivamente, até todas as crianças terem feito este exercício.

Na planificação desta atividade tivemos em atenção Moyles e Smith (2006, p. 26) que referem que *“grande parte do brincar da criança pré-escolar será simbólica. As crianças fingem que uma ação ou objeto tem um significado diferente do seu significado usual na vida real.”*

Após a realização da atividade, e através das notas de campo, pudemos constatar que as crianças foram bastante imaginativas na hora de criar um diálogo com o seu parceiro. É de salientar que as falas das crianças tiveram por base a história que lhes tinha sido lida anteriormente. Num primeiro momento, e com o nosso auxílio, as crianças diziam que papel e que adjetivo lhes tinha calhado e, de seguida, inventavam uma frase relacionada com o adjetivo e com a personagem de modo a construir um diálogo com o seu companheiro. Vamos, de seguida, transcrever esses mesmos diálogos.

Sofia- *“Sou um sapo companheiro!”*
João- *“Sou uma princesa zangada!”*
Sofia- *“Deita-me na tua cama.”*
João- *“Não que és muito feio.”*

Leonor- *“Sou um sapinho egoísta!”*
Raul- *“Sou uma princesa brincalhona!”*
Leonor- *“Não te vou dar a bola é minha!”*
Raul- *“Não não, vamos brincar os dois com a minha bola!”*

Pedro- *“Sou uma princesa confusa!”*
Martim- *“Sou um sapo aborrecido!”*
Pedro- *“Não sei onde deixei a minha bola...”*
Martim- *“Eu não ta vou buscar tenho sono ahhhh...”*

Rafael- *“Sou um sapinho carinhoso!”*
Matilde- *“Sou uma princesa preguiçosa!”*
Rafael- *“Posso entrar se faz favor? Posso jantar contigo princesa querida?”*
Matilde- *“Podes jantar mas só se fores tu a fazer o jantar! Porque sou preguiçosa.”*

Diogo- *“Sou um sapo aventureiro!”*
Marta- *“Sou uma princesa meiguinha!”*
Diogo- *“Eu gostava muito de almoçar contigo no alto de uma montanha!”*
Marta- *“Eu almoço contigo e até levo a comida!”*

Manuel- *“Sou uma princesa triste!”*
Beatriz- *“Sou um sapinho envergonhado.”*
Manuel- *“Ai estou muito triste não sei da minha bolinha...”*
Beatriz- *“Por acaso não queres ser meu amigo? Eu vou-te apanhar a tua bolinha, se fores minha amiga.”*

Guilherme- *“Eu sou um sapinho criativo!”*
Mariana- *“Eu sou uma princesa bondosa!”*
Guilherme- *“Tenho um plano para apanhar a tua bola!”*
Mariana- *“Se apanhares a minha bola sou tua amiga!”*

Ed. E. – Educadora Estagiária/Notas de campo (17/06/2014)

Na opinião de Rodari (1997, p. 196) *“A imaginação da criança, estimulada a inventar palavras, aplicará os seus instrumentos a todos os aspectos da experiência que desafiarem a sua intervenção criativa”* e como se pode verificar nestes diálogos, as crianças conseguiram, através da história, construir diálogos divertidos e adequados ao momento, ou seja durante esta atividade as crianças não tiveram qualquer reação negativa ao facto das trocas de papéis, que por vezes surgiam uma vez que os papéis

eram tirados à sorte. É de salientar que algumas meninas pediam para fazer de sapinho e alguns meninos pediam para fazer de princesa “*porque era giro fazer um papel de menina.*” Neste momento as crianças do grupo não mostraram nenhum estereótipo de género em relação às trocas de papéis e acharam até divertido a realização deste tipo de jogos.

Rodari (1997) mostrou que a imaginação faz parte da vida, sendo fundamental para as descobertas necessárias para o quotidiano da nossa vida. Nas brincadeiras das crianças, segundo o autor, a imaginação criativa está sempre presente, pois,

“(...) brincadeira não é uma simples recordação de impressões vividas, mas sim uma reelaboração criativa daquelas, um processo através do qual a criança combina entre si os dados da experiência para construir uma nova realidade, que responda às suas curiosidades e necessidades.” (pág. 195).

Pudemos concluir que conseguimos mais uma vez, de forma positiva, promover a igualdade de género através do jogo simbólico, ajudando as crianças na desconstrução dos seus estereótipos de género. Observámos que neste momento as crianças não demonstraram estereótipos de género em relação às trocas de papéis e, ao mesmo tempo continuavam a escolher áreas da sala de atividades que antes não escolhiam para brincar, mais precisamente as meninas a garagem e os meninos a mercearia e a casinha.

Uma outra atividade...

Foi realizada uma outra atividade integrada no tema “As Profissões”. Este tema foi trabalhado pelo par pedagógico que nos sugeriu que fossemos dançar para as crianças; aproveitámos para trabalhar a igualdade de género através da dança.

O tipo de dança que mostrámos às crianças foi a dança do ventre. Num primeiro momento dançámos uma coreografia e, num segundo momento, demos-lhes uma mini aula de dança para que todos pudessem experimentar dançar e mais tarde dizerem o que sentiram.

Num terceiro momento desenvolvemos um diálogo e uma reflexão acerca da profissão de bailarino/a e se esta era para menino, para menina ou para os dois.

A partir deste momento de conversa e reflexão surgiram alguns diálogos interessantes que vamos passar a transcrever.

Ed. E. - *Então Laura, gostaste de ver a dança?*

Laura - *Sim, gostei!*

Ed. E. - *E achas que a dança é só para as meninas ou os meninos também podem dançar?*

Laura - *Os meninos também podem dançar.*

Ed. E. - *E tu Lara gostaste?*

Lara - *Gostei!*

Ed. E. - *Que sentiste?*

Lara - *Liberdade!*

Ed. E. - *Muito bem, e achas que esta dança é para quem? Para meninas, meninos ou todos podem dançar?*

Lara - *Todos podem dançar!*

Ed. E. - *Ser bailarino é uma profissão, por isso existem bailarinas e...?*

Crianças - *Bailarinos!*

Ed. E. - *Então todos podem...?*

Crianças - *Dançar!*

Ed. E. - *Constança, achas que é importante dançar?*

Constança - *Sim!*

Ed. E. - *Então esta profissão pode ser para quem?*

Constança - *Menino e menina!*

Ed. E. - *E tu João, gostaste?*

João - *Não!*

Ed. E. - *Então porquê?*

João - *Porque é só para meninas.*

Ed. E. - *Não é só para meninas, então não há homens bailarinos?*

João - *Sim!*

Ed. E. - *Então não é só para meninas, também é para meninos, não achas?*

João - *Sim!*

Ed. E. - *Gostaste de dançar? Sentiste-te bem? Diz uma palavra.*

João - *Paz!*

Ed. E. - *Rodrigo e tu gostaste? Que sentiste?*

Rodrigo - *Gostei, senti liberdade.*

Ed. E. - *Liberdade boa! Então e tu como menino, gostaste de dançar esta dança?*

Rodrigo - *Sim! Gostava de dançar mais vezes.*

Ed. E. - *E tu Manuel gostaste?*

Manuel - *Eu não gostei!*

Ed. E. - *Então porquê? Achaste que é só para meninas?*

Manuel - *Sim!*

Ed. E. - *E os meninos não podem ser bailarinos?*

Manuel - *Não!*

Ed. E. - *Então tu não vês os homens a dançar na televisão? Os bailarinos! Não gostavas de dançar um dia?*

Manuel - *Não!*

Ed. E. - *Então porquê? Tens de aprender a dançar é muito giro!*

Ed. E. - *Tiago, porquê é que achas que os meninos não podem dançar?*
Tiago - *Porque os homens estão sempre a trabalhar!*
Ed. E. - *Estão sempre a trabalhar? Então e não podem ter um passatempo que seja a dança?*
Tiago - *Mas estão sempre a trabalhar.*
Rafael - *Quando o meu pai acaba de trabalhar começa a dançar.*
Ed. E. - *Começa a dançar? Boa. Então os homens não podem dançar Tiago?*
Tiago - *O meu pai não está sempre a dançar!*
Ed. E. - *Então mas achas que o teu pai não pode dançar?*
Tiago - *Ele quer sempre trabalhar.*
Ed. E. - *Então mas não sabes que os homens também podem dançar?*
Tiago - *Sim, mas o meu pai não dança!*
Ed. E. - *O teu pai não dança, então tens de lhe dizer um dia para ele dançar contigo boa?*
Tiago - *Sim!*

Ed. E. – Educadora Estagiária/Notas de campo (12/05/2014)

A partir destes diálogos com o grupo de crianças pudemos constatar que apenas três crianças do grupo, neste caso três meninos, achavam que a profissão de bailarino, associada à dança, era uma profissão de menina. De resto, todas as crianças do grupo concordaram que esta profissão pode ser tanto para homem como para mulher.

Quando demos a mini-aula de dança todas as crianças participaram e mostraram-se motivadas, sempre imitando os movimentos que fazíamos. No final, até houve quem pedisse por mais.



Figura 9: Meninas na mini aula

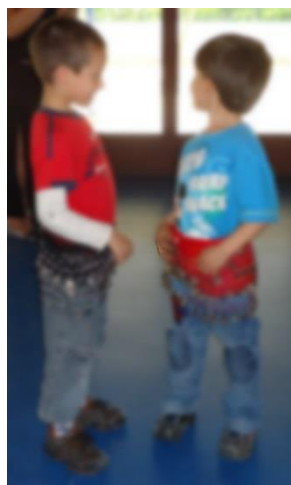


Figura 10: Meninos na mini aula

Com esta atividade, além de promover um momento de diversão entre as crianças do grupo, pudemos também promover a igualdade de género, uma vez que todas as crianças do grupo dançaram da mesma maneira e realizaram a aula de igual modo.

No final destas atividades revemo-nos na perspetiva de Papalia & Olds (2000, p. 219):

“(...) Pelo brincar as crianças crescem. Elas estimulam os sentidos, aprendem a usar os músculos, coordenam o que veem com o que fazem, e adquirem domínios sobre seus corpos. Elas exploram o mundo e a si mesmas. Elas adquirem novas habilidades, tornam-se mais proficientes na língua, experimentam diferentes papéis e, ao reencenarem situações da vida real manejam emoções complexas.”

Acrescentamos: as crianças realizam-se e constroem a sua identidade que queremos ajudar a associar a valores de liberdade, respeito e igualdade de oportunidades, entre outros valores.

2.2. Apresentação e análise das opiniões recolhidas através das entrevistas

Passamos a apresentar e a analisar os resultados obtidos com a realização das entrevistas individuais às crianças e às educadoras de infância que pertencem à instituição onde foi realizado o estudo.

A. Entrevistas individuais às crianças

O principal objetivo das entrevistas feitas às crianças foi perceber as suas conceções acerca das questões de diferenciação de género presentes no jogo simbólico. As entrevistas foram feitas na sala chamada de refeitório onde as crianças comiam à hora da fruta, uma vez que a sala de atividades estava a ser utilizada pela educadora cooperante. Decidimos realizar as entrevistas neste ambiente e fora da sala de atividades; porém, num local onde elas costumavam estar todas juntas e mais à vontade.

Para iniciar a entrevista apresentámos às crianças uma narrativa/situação criada por nós e que se encontra integrada na entrevista. Esta narrativa/situação tratava o tema da igualdade de género através do jogo simbólico. Sendo esta:

“A Luísa e o Gonçalo estavam a brincar na sala de atividades quando de repente se lembraram de ir brincar para a área da casinha. Como já estava farta de fazer sempre de mãe, a Luísa pediu ao Gonçalo para trocar com ela porque desta vez ela queria fazer de pai. A princípio, o Gonçalo não achou muita graça, porque pensava que fazer de mãe era brincadeira de menina, mas depois de brincar um bocadinho até começou a gostar. Agora, quando costumam ir brincar para a casinha, a Luísa e o Gonçalo costumam trocar de vez em quando, a Luísa é o pai e o Gonçalo é a mãe.”

Ao serem criadas este tipo de narrativas ou situações, as crianças vão ter uma menor dificuldade em responder às questões, pois como observámos, estas conversam connosco mais abertamente e sentem-se menos inseguras. As entrevistas foram feitas a 15 crianças, sendo seis meninas e nove meninos, com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos de idade, uma vez que o resto das crianças já se encontrava de férias, não sendo assim possível realizar as entrevistas a todas as crianças do grupo.

Quando as crianças foram questionadas acerca de qual o papel que costumavam assumir na área da casinha, ou seja se faziam de mãe, de pai ou de filhos, surgiu a seguinte conclusão:

Mãe	<ul style="list-style-type: none">• Meninas (2 respostas)
Pai	<ul style="list-style-type: none">• Meninos (7 respostas)
Filho/a	<ul style="list-style-type: none">• Meninas (4 respostas)• Meninos (2 respostas)

Quadro n.º 2: Papéis que as crianças dizem assumir na área da casinha

Podemos constatar através das respostas das crianças que a maioria das meninas do grupo preferem ser “filhas”, tendo apenas duas respondido que preferem ser as “mães”; nenhuma menina respondeu que faz de “pai”. Em relação aos meninos pudemos averiguar que a maioria, quando está na área da casinha, faz de “pai”, tendo apenas dois meninos respondido que preferem ser os “filhos”; nenhum menino respondeu que faz de “mãe”.

Podemos, assim referir que os papéis na área da casinha são estereotipados - as meninas escolhem sempre ser as “mães” ou as “filhas” e os meninos os “pais” ou os “filhos”. Em nosso entender, as crianças desempenham esses mesmos papéis porque é esta a forma como os observam e vivenciam, ou seja as meninas tendem a imitar as mães ou o sexo feminino e os meninos tendem a imitar os pais, o sexo masculino.

Normalmente, as crianças são estimuladas consoante o género a interessar-se por atividades que lhes ensinam os papéis tradicionais dos adultos, da sua cultura e sociedade. Deste modo, *“os papéis de género incorporados pela criança afloram nas brincadeiras que realiza essencialmente com os seus pares [e] é através delas que ela expõe (...) a sua realidade interior.”* (Rodrigues, 2003, p.11).

Também Hohmann, Banet e Weikart (1979, p. 228) referem que *“O desempenho de papéis (...) é outra forma de as crianças representarem experiências que tiveram e aquilo que sabem sobre as pessoas.”*

Na segunda pergunta que foi feita às crianças, procurámos saber se elas fossem como a Luísa e já estivessem fartos de fazer sempre de mãe o que faziam. As opiniões transcritas a seguir ilustram a resposta à questão. Destaca-se que nove das crianças responderam da mesma forma, ou seja responderam que mudariam para pai. Sendo assim, essa resposta só foi transcrita uma vez.

- *“ Ia para a garagem, não brincava mais na casinha.”* (Diogo, 5 anos);
- *“Pedia a um amigo para me deixar trocar.”* (Guilherme, 4 anos);
- *“Mudava para pai!”* (João, 6 anos; Leonor, 5 anos; Maria, 4 anos; Matilde, 5 anos; Miguel G., 6 anos; Miguel T., 6 anos; Rafael, 6 anos; Raul, 4 anos e Sofia, 6 anos);
- *“Às vezes podia fazer de filha ou de pai.”* (Laura, 6 anos)
- *“Fazia de filha.”* (Marta, 4 anos)
- *“Ia-me embora e arranjava uma menina para fazer de mãe.”* (Pedro, 5 anos)
- *“Ia brincar com os camiões.”* (Tiago, 4 anos)

Nesta resposta uma parte das crianças (nove crianças) já demonstram algum sentido de igualdade de género, pois tanto meninos como meninas não se importavam de fazer de mãe ou de pai, tendo até a maioria das meninas dito que se estivessem fartas

de fazer de mãe mudavam para pai. Dois dos meninos disseram que mudariam de área, ou seja iam para a área da garagem, e os outros mudavam para pai. Pensamos que estas respostas se deram devido às atividades que desenvolvemos com as crianças acerca da troca de papéis, uma vez que a maior parte não mostrava qualquer problema em assumir papéis do sexo oposto e também à influência que a própria narrativa pode ter tido na opinião das crianças.

Na perspetiva de Rodrigues (2003, p. 11) *“A aquisição pela criança de comportamentos normais de papéis de género é um aspecto fundamental do desenvolvimento e ajuste de toda a sua personalidade”*, por isso, no jardim de infância devem-se criar diversas oportunidades para que a criança experiencie diferentes situações.

Quando lhes foi perguntado se estivessem no papel do Gonçalo se aceitariam o pedido da Luísa, ou seja se aceitavam trocar com ela, sendo que ela fazia de pai e eles de mãe, obtivemos respostas um pouco estereotipadas, assumindo que as crianças estavam a seguir as ideias transmitidas pela sociedade. De seguida, vamos passar a transcrever as respostas das crianças.

- *“Sim, porque era amigo.”* (Guilherme, 4 anos);
- *“Sim, porque ela já estava farta, eu era amigo e mudava.”* (João, 6 anos);
- *“Sim, porque às vezes podemos trocar, a Luísa podia ser o pai e o Gonçalo podia ser a mãe.”* (Laura, 6 anos);
- *“Sim, porque era amiga.”* (Maria, 4 anos e Marta, 4 anos);
- *“Sim, porque podíamos trocar as mães e os pais.”* (Matilde, 5 anos);
- *“Sim, porque eu queria ser amigo dela.”* (Miguel G., 6 anos e Rafael, 6 anos);
- *“Sim, porque é divertido trocar tudo.”* (Sofia, 6 anos);
- *“Não, porque não gostava de fazer de mãe”* (Diogo, 5 anos);
- *“Não, porque não queria fazer de mãe.”* (Leonor, 5 anos);
- *“Não, porque as mães são as meninas, não se pode trocar.”* (Miguel T., 6 anos);
- *“Não, porque não sou menina.”* (Pedro, 5 anos);
- *“Não, porque não gosto de fazer de mãe.”* (Raul, 4 anos);

- “Não, porque não queria fazer de menina.” (Tiago, 4 anos).

A partir das respostas das crianças pudemos concluir que quatro meninos aceitavam trocar com a Luísa e fazer de mãe e cinco não aceitavam trocar. Já por parte das meninas todas aceitavam trocar com a Luísa exceto uma menina. É de salientar que a menina que respondeu negativamente costuma, além de assumir o papel de mãe na área da casinha, também assumir o de pai.

Conclui-se ainda que a identidade masculina dos meninos deste grupo, se apresenta bastante vincada e enraizada em estereótipos sociais. Ou seja, tal como afirma Mendonça (2008, p. 144), “*enquanto os estereótipos do género feminino têm vindo a alterar-se rapidamente, os do género masculino ainda se mantêm arreigados ao passado.*”

Com a quarta questão que lhes foi apresentada pretendia-se concluir quais as concepções das crianças acerca do que a mãe ou o pai devem e podem fazer no lar. A questão era: “*Se a Luísa não tivesse pedido ao Gonçalo para trocar e continuasse a fazer de mãe e o Gonçalo de pai quais achas que eram as coisas que cada um deles podia fazer na casinha?*” Após a questão ser colocada foram apresentadas às crianças sete hipóteses de tarefas que se realizam em casa. As crianças tinham de responder quais achavam que deviam ser feitas pela mãe, quais deviam ser feitas pelo pai ou pelos dois.

Passamos, de seguida, a mostrar as respostas das crianças através de um gráfico de barras.

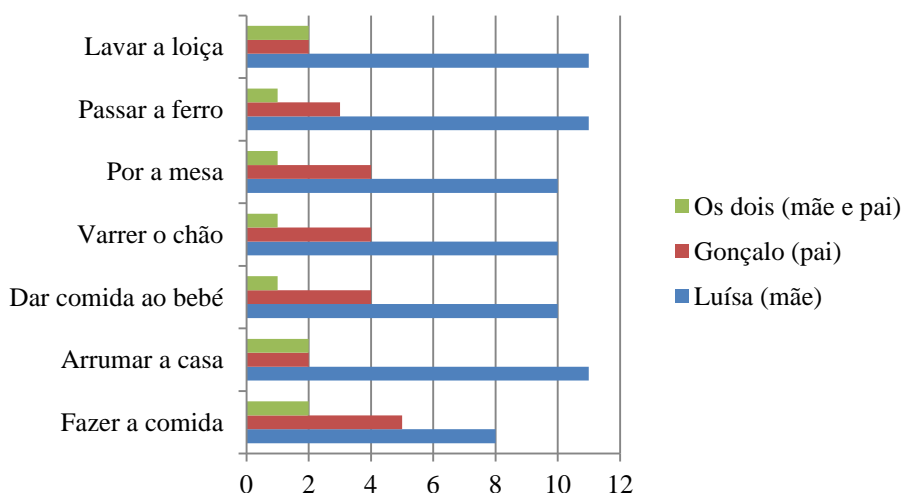


Gráfico 4: Divisão das tarefas feita pelas crianças

A partir do gráfico e após a sua observação podemos concluir que a maioria das crianças do grupo pensa que as tarefas domésticas realizadas na casinha, e a nosso ver nos seus lares, devem ser feitas pela mãe. Como podemos observar, a linha azul representa a “mãe” e a personagem feminina (Luísa) e esta linha é a que maior comprimento apresenta em todas as hipóteses que apresentámos às crianças, logo um maior número de crianças escolheu a “mãe” como pessoa que deve realizar este tipo de tarefas. Poucas foram as crianças que disseram que era o pai que devia desempenhar essas tarefas (linha vermelha), tendo apenas dois meninos destacado que algumas dessas tarefas poderiam ser feitas pelos dois (linha verde).

Pensamos que a maior parte das crianças respondeu consoante aquilo que observa e vivência na sua própria casa, pois se a criança observar que é a mãe que lida com as tarefas domésticas todos os dias não vai responder neste tipo de questões que é o pai que faz ou pode fazer. As crianças imitam o que observam os adultos a fazer e os adultos que tendem a imitar mais são aqueles com quem convivem todos os dias, ou seja os familiares (a mãe ou pai), e sendo assim vão reproduzir o que observam em casa. E, por vezes, o que observam não passam de estereótipos que vão passando de geração em geração.

Tal como refere Vieira (2006, p. 7):

“é com a família que o indivíduo passa mais tempo, com especial incidência nas primeiras etapas do desenvolvimento, e é em boa parte no espaço simbólico da interação familiar que ocorre, de forma lenta e muitas vezes pouco explícita, a transmissão de geração para geração dos estereótipos reguladores do comportamento, facto que é susceptível de afectar projectos de vida, percursos individuais e modos de relacionamento interpessoal.”

A mesma autora salienta que o facto de:

“a rapariga ser encorajada a imitar a mãe, nas suas responsabilidades domésticas, indo ao encontro das necessidades fundamentais dos diversos elementos da família (e.g., alimentação, higiene, protecção), a sua participação nos afazeres domésticos é mais frequentemente solicitada, com carácter diário, deixando-lhe pouco tempo livre. Aos rapazes são destinadas maioritariamente, como já afirmámos, tarefas de manutenção, como cortar a relva, ou pintar paredes, actividades estas realizadas, uma outra vez, e em colaboração com o pai” (Vieira, 2006, p. 33).

Com a quinta questão pretendia-se saber o mesmo que na quarta, mas desta vez a Luísa era o pai e o Gonçalo a mãe. Esta questão foi lançada às crianças para tentarmos perceber se iriam manter as mesmas respostas que na questão anterior, sendo que desta vez os papéis foram invertidos. A questão era a seguinte: *“E agora, se a Luísa fosse o*

pai e o Gonçalo a mãe, o que achas que cada um deles podia fazer?”. Destaca-se que foram dadas às crianças as mesmas sete hipóteses que na questão anterior. Através de um gráfico de barras, apresentaremos agora as respostas das crianças.

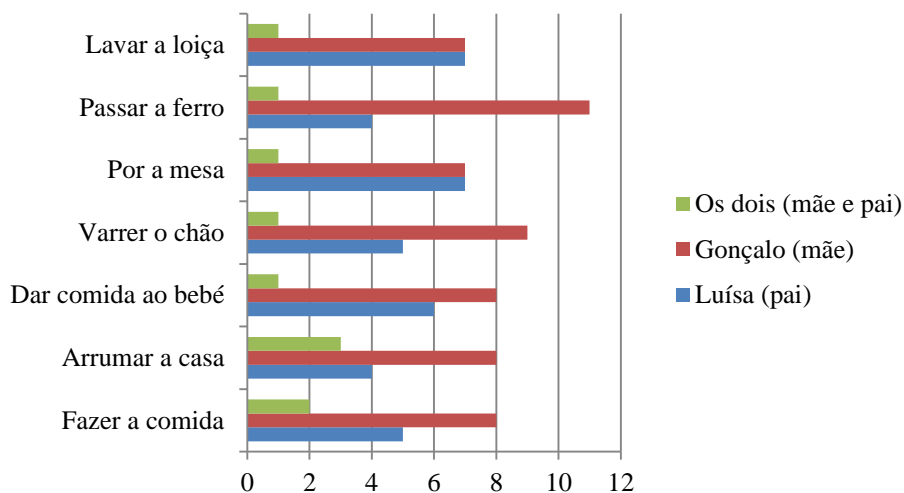


Gráfico 5: Divisão das tarefas feita pelas crianças (2)

Podemos observar uma grande diferença deste gráfico para o outro, uma vez que nesta questão invertemos os papéis e o Gonçalo passou a ser a “mãe” e a Luísa o pai. As crianças continuam a achar que deve ser a “mãe”, neste caso o Gonçalo, a realizar a maioria das tarefas domésticas, tal como podemos observar através da linha vermelha. Porém, nesta questão as crianças já se preocuparam em dividir mais as tarefas domésticas entre o pai e a mãe (Gonçalo e Luísa), uma vez que conseguimos observar que em muitas das hipóteses a linha azul se encontra próxima ou está igual à linha vermelha.

Para a maioria das crianças não importou o fato de ser uma personagem masculina (Gonçalo) a assumir o papel de mãe uma vez que, e como se pode comprovar através do gráfico, as crianças continuaram a escolher a “mãe” como pessoa que realiza as tarefas domésticas.

As conclusões que podemos retirar das respostas das crianças a esta questão são as mesmas que na anterior, uma vez que as crianças se limitam a observar o contexto que as rodeia e durante as respostas, apenas utilizaram as suas conceções e aquilo que estão habituadas a vivenciar. Os estereótipos sexistas são incutidos nas crianças sem que os pais se deem conta disso. As crianças, ao observarem que na maior parte das vezes

são as mães que tratam das tarefas domésticas, acabam por adquirir o estereótipo que são as mulheres que devem fazer os trabalhos do lar. Desta forma, e como é destacado por Rodrigues (2003, p. 24), *“à medida que o género se torna estável as crianças aprendem estereótipos de género pela observação de acções e papéis de género de homens e mulheres que as cercam.”*

Com a questão seguinte pretendíamos saber se as crianças do grupo possuíam estereótipos de género em relação às áreas da sala de atividades. Foi-lhes posta assim, a seguinte questão: *“E se a Luísa preferisse brincar com a Catarina e o Gonçalo com o Luís, que áreas da sala, achas que eles deviam escolher?”*.

Depois de colocada a questão às crianças, foram-se-lhe enunciando diversas áreas, que normalmente as salas de atividades possuem, e para cada uma dessas áreas as crianças deviam dizer se quem ia para lá brincar eram as meninas (Luísa e Catarina), os meninos (Gonçalo e Luís) ou os dois pares. Com o seguinte quadro pretendemos mostrar as respostas das crianças.

Casinha	<ul style="list-style-type: none">• Meninas (10 respostas)• Meninos (1 resposta)• Meninas e Meninos (4 respostas)
Garagem	<ul style="list-style-type: none">• Meninas (1 resposta)• Meninos (12 respostas)• Meninas e Meninos (2 respostas)
Biblioteca	<ul style="list-style-type: none">• Meninas (1 resposta)• Meninos (2 respostas)• Meninas e Meninos (12 respostas)
Pintura	<ul style="list-style-type: none">• Meninas (2 respostas)• Meninos (2 respostas)• Meninas e Meninos (11 respostas)
Recorte	<ul style="list-style-type: none">• Meninas (4 respostas)• Meninos (3 respostas)• Meninas e Meninos (8 respostas)
Jogos	<ul style="list-style-type: none">• Meninas (4 respostas)• Meninos (4 respostas)• Meninas e Meninos (7 respostas)
Computador	<ul style="list-style-type: none">• Meninas (2 respostas)• Meninos (4 respostas)• Meninas e Meninos (9 respostas)

Quadro	<ul style="list-style-type: none">• Meninas (4 respostas)• Meninos (2 respostas)• Meninas e Meninos (9 respostas)
Plasticina	<ul style="list-style-type: none">• Meninas (2 respostas)• Meninos (2 respostas)• Meninas e Meninos (11 respostas)

Quadro n.º 3: Escolhas das crianças em relação às áreas de atividades

Através do quadro podemos verificar que tanto os meninos como as meninas continuam com algumas ideias marcadamente estereotipadas, visto que a maior parte das crianças do grupo, continua a considerar a área da casinha como uma área para meninas e a garagem como uma área para meninos. Como podemos comprovar através do quadro, dez das quinze crianças entrevistadas acham que quem deve ir brincar para a casinha são as meninas e doze das crianças consideram que quem deve ir brincar para a garagem são os meninos. Apenas quatro crianças disseram que para a casinha deviam ir brincar os meninos e as meninas e apenas duas crianças disseram que para a garagem deviam ir brincar os mesmos. A partir destas respostas, e relacionando-as com as atividades realizadas com as crianças, podemos constatar que durante as atividades as crianças mostravam estar de acordo em relação ao facto de que tanto meninos como meninas podiam usufruir das áreas da casinha e da garagem; Porém quando agora na entrevista se lhe colocou esta questão, podemos observar que as crianças escolhem maioritariamente a área da casinha para as meninas e a área da garagem para os meninos. Podemos dizer que isto acontece porque as crianças ainda não estão muito conscientes acerca da igualdade de género que deve e pode existir, estando ainda um pouco ligadas aos estereótipos sociais e ao que estão habituadas a observar.

Em relação às outras áreas podemos constatar que a maioria das crianças concorda que devem ser utilizadas por meninos e por meninas. Ou seja, já consideram as outras áreas como áreas para ambos os sexos, estando no geral, um pouco confusas sobre o que pensam, demonstrando ideias marcadamente estereotipadas.

Eventualmente, e como diz Bichara (1994), as preferências e escolhas estereotipadas dos meninos e das meninas estão relacionadas com os brinquedos utilizados nas áreas, com os tipos de brincadeiras e com os temas do faz-de-conta que as crianças criam nas áreas da sala de atividades.

Com a questão seguinte pretendíamos averiguar se as crianças possuíam alguns estereótipos de género em relação aos desportos que podem ser praticados por meninas. Para tal, resolvemos colocar na entrevista uma questão que se referisse aos diversos desportos que existem, de modo a que as crianças do grupo escolhessem quais ou qual podem ser praticados por raparigas. A questão era a seguinte: *“A Luísa não gosta de desporto. Dos jogos e atividades que se seguem diz qual ou quais ela poderia escolher.”*

Após colocada a questão, eram apresentados, um a um, sete desportos, que as crianças deviam dizer se a Luísa podia ou não escolher. A partir do quadro que se segue pretendemos mostrar as respostas das crianças.

Futebol	<ul style="list-style-type: none">• Podia escolher (8 respostas)• Não podia escolher (7 respostas)
Basquetebol	<ul style="list-style-type: none">• Podia escolher (8 respostas)• Não podia escolher (7 respostas)
Voleibol	<ul style="list-style-type: none">• Podia escolher (6 respostas)• Não podia escolher (9 respostas)
Andebol	<ul style="list-style-type: none">• Podia escolher (6 respostas)• Não podia escolher (9 respostas)
Ginástica	<ul style="list-style-type: none">• Podia escolher (12 respostas)• Não podia escolher (3 respostas)
Dança	<ul style="list-style-type: none">• Podia escolher (14 respostas)• Não podia escolher (1 resposta)
Natação	<ul style="list-style-type: none">• Podia escolher (13 respostas)• Não podia escolher (2 respostas)

Quadro n.º 4: Desportos que a Luísa podia ou não escolher

A partir do quadro podemos constatar que as crianças do grupo estão um pouco divididas em relação aos primeiros quatro desportos - o futebol, o basquetebol, o voleibol e o andebol, como sendo desportos que a Luísa podia ou não escolher. Pensamos que as crianças que responderam negativamente o fizeram devido aos estereótipos que possuem, ou seja estas crianças pensam que estes desportos apenas podem ser praticados por meninos, porque normalmente o que observam na televisão e na publicidade são homens a praticar estes desportos e nunca ou quase nunca mulheres.

Na perspetiva de Paechter (2009, p. 79) *“Uma variedade de fatores influenciam o modo como a masculinidade e a feminidade são construídos coletivamente nos primeiros anos (...)”*. A televisão é também um factor de criação de ideias estereotipadas.

Em relação aos últimos três desportos, ginástica, dança e natação, as crianças mostram-se em concordância e referem que a Luísa pode escolher este tipo de desportos. Pensamos que nestes últimos desportos estão mais em concordância porque são os desportos onde estão habituados a ver mais meninas a praticar. Também, as respostas deste grupo de crianças coincidem com as respostas das crianças apresentadas nos estudos de Bento (2011), Duarte (2013) e de Prates (2014).

Na questão seguinte pretendíamos saber se as crianças do grupo possuíam algum estereótipo de género em relação ao facto dos meninos realizarem o papel de bailarino. Com a questão: *“O Gonçalo foi convidado para participar na peça de teatro da escola, e a professora perguntou-lhe se ele gostava de fazer de bailarino. Achas que ele deve aceitar o convite? Porquê?”* apercebemo-nos que algumas das crianças do grupo ainda possuem estereótipos de género em relação ao facto dos meninos dançarem. De seguida, vamos passar a transcrever as respostas das crianças.

- *“Sim, porque ele ia gostar.”* (Guilherme, 4 anos);
- *“Sim, porque era giro.”* (Marta, 4 anos);
- *“Sim, porque ele gosta de dançar.”* (Matilde, 5 anos);
- *“Sim, porque a professora é que manda!”* (Rafael, 6 anos);
- *“Não, porque são só as meninas!”* (Diogo, 5 anos e Maria, 4 anos);
- *“Não, porque alguns meninos não gostam de dançar.”* (João, 6 anos);
- *“Não, porque ser bailarino é igual a ser bailarina, ele tem de usar saia e um “popicho”!”* (Laura, 6 anos);
- *“Não, porque só podiam ser as bailarinas!”* (Leonor, 5 anos);
- *“Não, porque é menino e os meninos não podem dançar.”* (Miguel G., 6 anos);
- *“Não, porque é um menino, mas se ele quisesse podia.”* (Miguel T., 6 anos);
- *“Não, porque ser bailarino/ bailarina é mais para as meninas.”* (Pedro, 5 anos);
- *“Não, porque não lhe apetecia fazer de bailarina.”* (Raul, 4 anos);
- *“Não, porque é o príncipe!”* (Tiago, 4 anos);
- *“Não sei, porque às vezes os rapazes não querem.”* (Sofia, 6 anos).

Através das respostas das crianças pudemos constatar que apenas quatro concordaram que o Gonçalo devia aceitar o papel, e os restantes onze acharam que ele não devia aceitar o convite. A maioria das crianças que disseram que o Gonçalo não deveria aceitar o convite justificaram que era por causa dele ser menino porque os meninos não gostam de dançar, porque os meninos não são bailarinos, e porque apenas as meninas podem fazer de bailarinas.

Na nossa perspetiva as crianças possuem conceções marcadamente estereotipadas acerca do facto dos meninos dançarem e serem bailarinos, demonstrando a sua preferência por serem as meninas a dançar e a serem bailarinas. Provavelmente, isto deve-se ao facto das crianças estarem habituadas a observar espetáculos onde a maioria das meninas são as bailarinas.

Relacionando estes resultados com os apurados/observados nas atividades podemos constatar que na atividade em que apresentámos a dança do ventre às crianças a maior parte destas concordavam que a dança era uma atividade que podia ser praticada por ambos os sexos. Nesta questão, porém, podemos constatar que a maioria das crianças (onze crianças), responderam que o Gonçalo não deveria aceitar o convite, demonstrando assim que ainda se deixam levar pelos estereótipos sociais e pelo que observam no seu quotidiano.

Este aspeto é imposto pela sociedade desde o momento, em que as crenças são estruturadas em função das diferentes culturas, isto é, cada cultura define esse conjunto de crenças estruturadas sobre os comportamentos e características particulares do homem e da mulher. As observações que a criança faz e as informações que recebe do meio fazem com que a criança comece logo a abranger os seus desejos, as profissões ou mesmo as atividades que mais lhe interessam e a colocar de lado as restantes. Deste modo, a criança começa por eliminar aquelas ocupações que são entendidas como não sendo para o seu sexo (Santos e Silva, 2007).

Na penúltima questão feita às crianças pretendíamos saber qual a profissão que escolhiam desempenhar se fossem eles a ser convidados para uma peça de teatro da escola acerca das profissões e o porquê de terem escolhido essa profissão. De seguida iremos transcrever e apresentar as respostas dadas pelas quinze crianças entrevistadas.

- “*Polícia, porque eu gosto!*” (Diogo, 5 anos);

- “*Polícia, porque eu gosto!*” (Guilherme, 4 anos);
- “*Cavaleiro, porque eu gosto!*” (João, 6 anos);
- “*Bailarina, porque gosto de ser bailarina, gosto de ter um “popicho” e ter a saia que elas têm.*” (Laura, 6 anos);
- “*Bailarina, porque eu gosto!*” (Leonor, 5 anos);
- “*Bombeira ou médica, porque eu gosto!*” (Maria, 4 anos);
- “*Médica, porque eu gosto!*” (Marta, 4 anos);
- “*Bailarina, porque eu gosto de dançar!*” (Matilde, 5 anos);
- “*Bombeiro, porque gosto!*” (Miguel G., 6 anos);
- “*Polícia, porque gosto!*” (Miguel T., 6 anos)
- “*Futebolista, porque gosto de jogar futebol!*” (Pedro, 5 anos);
- “*Dançarino, porque gosto!*” (Rafael, 6 anos);
- “*Cozinheiro, porque gosto!*” (Raul, 4 anos);
- “*Ginasta, porque gosto de correr e andar aos pulos!*” (Sofia, 6 anos);
- “*Construtor ou veterinário, porque gosto!*” (Tiago, 4 anos).

Como podemos constatar através das respostas dadas pelo grupo de crianças, as escolhas foram feitas através das suas profissões preferidas. Cada criança respondeu que representaria certa profissão porque gostava, uma vez que era a sua profissão preferida. Podemos observar que as crianças responderam sem preconceitos, tendo um dos meninos respondido que gostava de fazer de dançarino; no entanto os rapazes escolheram maioritariamente profissões associadas ao sexo masculino.

Pensamos que, é necessário continuar a (...) *esclarecer e contrariar a subcarga de estereótipos discriminatórios no quotidiano da criança* (Silva et. al., 2005, p. 10).

A última questão também falava acerca das profissões, mas desta vez queríamos averiguar se as crianças achavam correto o fato da Luísa querer ser polícia e o Gonçalo cabeleireiro quando fossem crescidos. A partir desta questão podemos constatar que a maioria das crianças do grupo achava as escolhas das profissões corretas (nove crianças) e apenas algumas das crianças (seis crianças) não achavam correto o Gonçalo querer ser cabeleireiro.

De seguida, vamos transcrever as respostas das crianças que responderam negativamente, uma vez que as que responderam que achavam as escolhas das

profissões corretas apenas disseram que achavam bem porque eles gostavam dessas profissões.

- *“Acho mal porque o Gonçalo tem de ser polícia e a Luísa cabeleireira, assim é que está bem.”* (Diogo, 5 anos);
- *“Eu acho que o Gonçalo devia ser super-herói porque os meninos não devem ser cabeleireiros, devem ser o que a Luísa quer.”* (Laura, 6 anos);
- *“Acho que está mal porque os cabeleireiros são meninas.”* (Maria, 4 anos);
- *“Acho que está mal porque o Gonçalo não pode ser cabeleireiro, é menino.”* (Marta, 4 anos);
- *“Acho mal porque o Gonçalo é menino e não pode ser cabeleireiro, devia ser bombeiro.”* (Miguel G., 6 anos);
- *“Acho mal porque a maior parte das vezes os homens são polícias e as mulheres cabeleireiras. Há mais homens polícias do que meninas polícias.”* (Pedro, 5 anos).

Como podemos constatar seis das crianças entrevistadas responderam que achavam mal as escolhas das profissões feitas pela Luísa e pelo Gonçalo, mas mais pelo Gonçalo porque para elas os homens/ meninos não devem ser cabeleireiros mas sim as meninas. A nosso ver estas respostas surgiram do facto das crianças estarem habituadas a ouvir mais a expressão “vamos à cabeleireira” do que “vamos ao cabeleireiro”.

Com as respostas a esta questão podemos concluir que a maior parte das crianças (nove crianças) entrevistadas não possuíam estereótipos de género em relação às duas profissões apresentadas. Não sabemos se indicássemos outras profissões se as respostas iriam no mesmo sentido.

Em síntese, com esta entrevista pretendeu-se observar se existiam estereótipos por parte das crianças, ajudando-as a eliminar os existentes, e contribuindo para que estes não influenciem a expressão das *“(...) preferências em relação a uma variedade de domínios, que vão desde a escolha de algumas atividades de ocupação dos tempos livres à opção por certas áreas vocacionais ou mesmo por certas actividades desportivas praticadas com carácter regular”* (Vieira, 2006, p. 71).

B. Entrevistas às educadoras de infância

As entrevistas que foram realizadas às três educadoras de infância da instituição onde se realizou o estudo tiveram como objetivo conhecer as conceções destas acerca das questões de diferenciação de género através do jogo simbólico.

As educadoras de infância serão designadas por Educadora 1, 2 e 3.

A Educadora 1 concluiu o seu curso em 2000, na Escola Superior de Educação de Portalegre. Tem catorze anos de serviço e exerce funções neste jardim-de-infância há um ano.

A Educadora 2 concluiu o seu curso em 1978, na Escola de Educadores de Infância Maria Ulrich em Lisboa. Tem trinta e sete anos de serviço e exerce funções neste jardim-de-infância há quatro anos.

A Educadora 3 concluiu o seu curso em 1986, na Escola do Magistério Primário de Portalegre. Tem vinte e sete anos de serviço, e exerce funções neste jardim-de-infância há um ano.

Com a primeira questão que colocámos às educadoras pretendíamos saber o que estas entendiam por jogo simbólico. De seguida, apresentamos as conceções das educadoras:

Educadora 1: *“O jogo simbólico é a forma das crianças expressarem a realidade quotidiana do dia-a-dia, de reproduzirem o que os pais fazem, o que os amigos fazem. Podem reproduzir através do jogo simbólico tudo o que as rodeia. Geralmente fazem-no na casinha, na garagem, assim em áreas mais propícias ao jogo simbólico, embora todas as áreas sejam propícias ao jogo simbólico. O jogo simbólico está inerente no jardim-de-infância e em todas as atividades.”*

Educadora 2: *“O jogo simbólico é a brincadeira que se passa tanto na casinha das bonecas, no fundo, vamos lá ver, o jogo simbólico é tudo o que se faz com os meninos no jardim-de-infância. Para as crianças representa uma brincadeira, embora nós lhe demos outro cunho, mas para as crianças tem essa vertente.”*

Educadora 3: *“É um jogo através do qual as crianças podem exprimir emoções, sentimentos, as vivências, todo um bocado do seu mundo.”*

Todas as educadoras entendem que o jogo simbólico se dá pelo meio da brincadeira e que através deste as crianças imitam os seus modelos, que podem ser os pais, os amigos, os educadores. As crianças imitam as vivências e o que observam no seu quotidiano. Através do jogo simbólico podem também exprimir as suas emoções e os seus sentimentos. Nesta perspetiva Moyles e Smith (2006, p.26) referem que *“grande parte do brincar da criança pré-escolar será simbólica. As crianças fingem que uma ação ou objeto tem um significado diferente do seu significado usual na vida real.”* Já Chateau (1975, p.16), cita Claparède dizendo que *“A infância serve para jogar e para imitar.”*

Continuando com as questões acerca do jogo simbólico fomos então procurar saber se as educadoras achavam importante a promoção do jogo simbólico na sala de atividades. As três educadoras entrevistadas concordaram com o facto do jogo simbólico ser promovido na sala de atividades uma vez que é de grande importância para o desenvolvimento das crianças.

A educadora 1 refere que: *“Acho que sim claro, sem dúvida. O jogo simbólico é muito importante para as crianças desenvolverem a sua personalidade e formarem-se como pessoas.”*

Já a educadora 2 acha que é: *“Muito importante, muito mesmo.”*

A educadora 3 concorda que: *“Sim tem bastante importância.”*

Nesta perspetiva e de acordo com Rodrigues (2003, p. 11) *“a aquisição pela criança de comportamentos normais de papéis de género é um aspeto fundamental do desenvolvimento e ajuste de toda a sua personalidade”*.

A partir das respostas dadas pelas educadoras podemos averiguar que todas concordam acerca da importância da promoção do jogo simbólico nas salas de atividades. Tal como é sabido este tipo de jogo desenvolve-se facilmente no jardim de infância e em áreas tal como a casinha e a garagem. As crianças criam e desempenham papéis que podem estar ligados ao mundo da fantasia ou ao mundo real ao que estão habituadas a observar no seu quotidiano sendo importante observarmos estes jogos pois através deles podemos descobrir emoções, sentimentos e vivências que por vezes as crianças tendem a esconder.

Em relação à questão onde pretendíamos saber se as educadoras achavam que o jogo simbólico podia estereotipar a igualdade de género entre as crianças, estas compartilham da mesma opinião referindo que sim, pode. Podemos referir que a educadora 1 e a educadora 2 apenas responderam que sim, que o jogo simbólico pode estereotipar a igualdade de género, tendo a educadora 3 estendido mais a sua resposta, dizendo que:

Educadora 3 *“Sim de certa forma. De certa forma pode, senão houver atenção por parte da educadora ou da pessoa responsável poderão ser criadas algumas situações através deles e das suas próprias vivências. Em que, portanto, esse assunto nem sempre é tratado convenientemente, senão houver alguma atenção poderão existir algumas situações em que haja estereótipos.”*

A educadora 3 refere que através da interação entre as crianças e devido ao que eles observam e vivenciam no seu quotidiano poderão surgir situações em que o jogo simbólico pode estereotipar a igualdade de género. Nesta linha de pensamento Rodrigues (2003, p. 24) salienta que *“à medida que o género se torna estável as crianças aprendem estereótipos de género pela observação de acções e papéis de género de homens e mulheres que as cercam.”*

Como é sabido as crianças tendem a imitar o que observam e vivenciam no seu quotidiano, portanto podemos afirmar que se uma criança vive num ambiente em que apenas observa a mãe a trabalhar e a realizar tarefas domésticas e o pai a descansar ou vice-versa vai desempenhar um papel diferente no jogo simbólico do que uma criança que está acostumada a observar ambos os pais a trabalharem e a realizarem as tarefas domésticas. Assim sendo, é importante que as educadoras estejam atentas a este tipo de jogo na sua sala de atividades, pois a partir da observação do mesmo poderão identificar o que se passa no lar das crianças, auxiliando-as e encorajando-as a aceitar e a desenvolver a igualdade de oportunidades de género.

Na questão seguinte pretendíamos saber se as educadoras de infância costumavam organizar atividades na sua sala onde esteja presente o jogo simbólico, uma vez que, e tal como refere Spodek (2002, p. 687) *“em virtude de o jogo incentivar o desenvolvimento das crianças, os educadores procuram actualmente maneiras de promover o jogo nos contextos educativos”*.

As três educadoras referiram que sim, que muitas vezes costumam organizar atividades onde está presente o jogo simbólico, tendo a educadora 1 reforçado mais a sua resposta.

Educadora 1: *“Sim é muito importante promover jogos e atividades que favoreçam o jogo simbólico, porque é através do jogo simbólico que muitas vezes as crianças exteriorizam as suas emoções, sentimentos, de que é que têm medo, de tudo. O jogo simbólico é muito daquilo que a criança tenta expressar, aquilo que não consegue, através do jogo simbólico sai fluentemente. Porque se nós por exemplo, questionarmos a criança ela se calhar não nos vai dizer o que tem, mas através do jogo simbólico, ou de um boneco ou de um fantoche, ou outra coisa qualquer ela diz-nos aquilo que queremos saber.”*

Educadora 2: *“Sim, muitas vezes.”*

Educadora 3: *“Por vezes sim.”*

Tal como a educadora 3 refere é a partir do jogo simbólico que a criança começa a exprimir certos sentimentos como o medo, o ciúme, a alegria, entre outros e, tal como Spodek salienta (2002, p. 186 e 187):

“a capacidade de representar estes sentimentos e impulsos e continuar, mesmo assim, a sentir-se em segurança, bem aceite e merecedor da aprovação do educador ou dos pais dá apoio ao processo do pensamento abstracto e da resolução de problemas sem precisar de encenar esses comportamentos.”

Podemos afirmar, através das respostas, que as três educadoras realizam atividades onde está presente o jogo simbólico, sendo esta uma forma de conhecerem o que por vezes as crianças deixam implícito e não querem contar. Ao promoverem este tipo de jogo as educadoras estão a auxiliar as crianças a desenvolverem melhor os diálogos, a trabalharem melhor a fala, a perder o medo de falar para um grupo, promovendo a autoestima e a autoconfiança de cada uma das crianças.

Em relação à questão *“Como organiza o jogo simbólico na sala de atividades?”* as educadoras concordam que este tipo de jogo surge nas brincadeiras livres que as crianças têm nas diversas áreas.

A educadora 1 refere: *“O jogo simbólico é muito as brincadeiras que eles têm na parte da casinha, na garagem e muitas vezes podemos trabalhar o jogo simbólico através das histórias, das lengalengas, dramatizações com fantoches. O jogo simbólico é uma área que está inerente a quase todas as atividades do jardim, podemos por exemplo fazer uma brincadeira na área da plasticina, na área das construções, todas as áreas têm implícito o jogo simbólico. O jogo simbólico faz parte de uma realidade do jardim. É a forma como as crianças se expressam através de um material e através desse material expressam o que lhes vai dentro.”*

Também a educadora 2 salienta: *“Normalmente o jogo simbólico organizo-o através de atividades. Quando eles estão na casinha das bonecas ou nas várias áreas onde estão distribuídos, embora seja uma brincadeira livre, mas eu procuro estar atenta às várias áreas. E aí sim, vamos explorando o jogo simbólico, basicamente mais na casinha das bonecas, através da brincadeira, tanto no fantocheiro, como na área da trapalhada.”*

E por fim, a educadora 3 diz que organiza o jogo: *“Nas atividades livres, em que eles vão para os cantinhos, em dramatizações e em algumas atividades do quotidiano como o arrumar, como o chamar para o comboio, e noutras situações em que parte diretamente das crianças, em que exploro atividades vindas das crianças.”*

É importante que enquanto as crianças exploram os jogos pelas diferentes áreas da sala, o/a educador/a interaja com elas, ouça-as e incentive-as com o intuito de fortalecer a sua capacidade de raciocínio porque tal como referem Hohmann e Weikart (2004, p. 299) é:

“através da observação, do apoio e do envolvimento nas brincadeiras das crianças, quando este é feito com o espírito apropriado, os adultos têm a oportunidade de descobrir os interesses especiais de cada criança: a forma como pensa e raciocina, com quem gosta de brincar, como utiliza aquilo que sabe para resolver problemas.”

Através das respostas das educadoras podemos constatar que as três costumam organizar o jogo simbólico na sala de atividades de várias formas sendo a forma mais tradicional as brincadeiras que acontecem nas áreas da casinha e da garagem. As três educadoras dão ênfase às dramatizações e referem que este tipo de jogo pode acontecer em qualquer área da sala de atividades, dependendo do tipo de brincadeira que as crianças desenvolvem nos cantinhos.

De seguida passámos às questões acerca da igualdade de género. Com estas questões pretendíamos ficar a saber quais as conceções das educadoras acerca da igualdade de género e qual a importância que dão a esta temática. A educadora 1 teve alguma dificuldade para responder à questão, pois não sabia muito acerca do assunto. Já a educadora 1 e a educadora 2 concordam que a igualdade de género pretende promover a todas as crianças, independentemente do seu sexo, as mesmas atividades e oportunidades.

Educadora 1: *“A igualdade de género tem a ver com as questões menino e menina não é? Tem a ver com as questões de género. Eles desde pequeninos começam a perceber que são meninos, são meninas, começam a perceber que há diferenças entre eles, entre o sexo do menino e da menina.”*

Educadora 2: *“Igualdade de género é não destinar atividades especificamente ou para o masculino ou para o feminino. Tanto como para uns como para outros deve ser igual.”*

Educadora 3: *“Igualdade de género é proporcionar a todas as crianças, independentemente do seu sexo, as mesmas oportunidades.”*

Segundo Silva et. al. (2005, p. 8) a igualdade de género tem como objetivo “(...) reconhecer e integrar a igualdade entre os dois sexos.” Promover a igualdade de género na sala de atividades é de extrema importância pois tal como referem Cardona et. al. (2010, p. 59) *“A promoção de uma maior igualdade de género é um elemento fundamental na educação para a cidadania e na construção de uma verdadeira democracia.”*

Com as respostas das educadoras podemos constatar que estas ainda possuem algumas dúvidas acerca da definição de igualdade de género, tendo apenas referido que se trata de garantir as mesmas oportunidades a todas as crianças, independentemente do seu sexo. A igualdade de género é um conceito que define a busca da igualdade entre os membros dos dois géneros, homens e mulheres.

Ao questionarmos as educadoras acerca da forma como promoviam a igualdade de género nas suas salas de atividades obtivemos respostas variadas.

A educadora 1 refere: *“Geralmente na minha sala de atividades, eu não estipulo que sejam atividades para meninos nem para meninas, todos podem brincar, os meninos podem brincar na garagem, as meninas podem brincar na garagem, os meninos podem brincar na casinha, todos podem brincar nas áreas igualmente. Não estipulo atividades próprias para meninos nem para meninas.”*

A educadora 2 diz: *“Procuro dividir as crianças e estar atenta quando há atividades. Quando há uma criança que escolhe, do sexo feminino, por exemplo, escolhe permanentemente uma atividade relacionada com o seu género, eu procuro trocar, nomeadamente as meninas irem para a garagem e os rapazes para a casinha das bonecas.”*

A educadora 3 salienta: *“Não criando áreas específicas para rapazes ou para raparigas, as atividades são abertas, e por acaso com o grupo que tenho este ano, foi muito frequente, ter meninos na casinha, só meninos na casinha, meninas na garagem, que é assim uma área muito privilegiada dos rapazes, mas quase todos os dias o grupo era heterogéneo.”*

Com as respostas das educadoras de infância podemos inferir que as três procuram promover a igualdade de género na sua sala de atividades, não estabelecendo atividades só para meninos ou só para meninas, estando atentas aos seus comportamentos, e tendo atitudes que podem auxiliar as crianças a eliminar os seus estereótipos.

Na questão que se seguia procurámos saber o que acontecia na sala de atividades quando as educadoras promoviam atividades acerca da igualdade de género. As respostas das educadoras são distintas, pois como possuem grupos diferentes, estes não agem da mesma maneira.

Educadora 1: *“Acho que os miúdos acham muito interessante, esta questão da igualdade de género, gostam muito de trabalhar estas questões das diferenças entre meninos e meninas. Até porque a fase dos três anos é a fase em que geralmente, eles começam a aperceber-se do sexo oposto, que há diferenças. Eu acho que as crianças hoje em dia estão mais despertas para estas questões.”*

Educadora 2: *“Há sempre a tendência para eles, ir pelo género, irem para as atividades e promoverem atividades relacionadas com o seu género. Copiam o que veem no dia-a-dia em casa e na sociedade que nos rege.”*

Educadora 3: *“Há uma ação heterogénea, em termos de género há heterogeneidade não tenho assim só meninas ou só meninos. Tenho grupos heterogéneos.”*

Podemos concluir e constatar através das respostas que a educadora 1 e a educadora 3 não têm problemas ao promover atividades deste tipo na sua sala de atividades, uma vez que as crianças se mostram interessadas e empenhadas. Já a educadora 2, mostra que as crianças do seu grupo tendem a realizar atividades consoante o seu género. Podemos dizer que isso sucede, talvez porque, e tal como afirma, a educadora, as crianças deste grupo tendem a copiar o que observam no seu dia-a-dia.

Tal como refere Paechter (2009, p. 58):

“(...) Quando a criança é tratada de uma certa maneira, sua aprendizagem e seu desenvolvimento respondem a este tratamento, o que amplia os diferenciais entre meninos e meninas, ou porque ambos preferem determinados tratamentos ou porque adultos dão aos mesmos uma certa continuidade.”

De seguida, passámos às questões onde pretendíamos averiguar, através das educadoras, o conhecimento do grupo acerca das questões de igualdade de género.

Na primeira pergunta questionámos as educadoras acerca de quais achavam ser as conceções das crianças, do seu grupo, relativamente à identidade de género. As educadoras possuem diferentes opiniões.

Educadora 1: *“Eles sabem que são meninos e meninas. Agora interiorizar que há diferenças, ou quais as diferenças, acho que esta faixa etária ainda não consegue bem definir a identidade. Acho que é tudo muito superficial ainda.”*

Educadora 2: *“Eles já têm facilidade, já vão muitas vezes procurar atividades em relação ao seu género. Mas ainda há um grande cunho de atividades relacionadas com as meninas numa determinada atividade, mais a casinha das bonecas e os meninos mais na garagem.”*

Educadora 3: *“Ainda é muito vinculada, sobre a igualdade de género ainda há algumas crianças, nomeadamente rapazes, mas um grupo muito restrito, que acham que o sexo masculino tem predominância sob o sexo feminino, isto mais ligado ao futebol, na parte do recreio, apesar de ter raparigas que também jogam futebol, pelo menos duas raparigas iam com frequência jogar futebol.”*

A educadora 1 refere que as crianças nesta idade, ainda não têm bem interiorizadas as diferenças de género. Já a educadora 2 salienta que as crianças do seu grupo procuram bastantes atividades que estejam relacionadas com o seu género. E a educadora 3 diz que existem no seu grupo de crianças meninos que acham que o sexo masculino tem predominância sob o sexo feminino.

Nesta perspetiva e segundo Silva et. al. (2005, p. 11), *“Ser menino ou menina é um aspecto central na construção da identidade”*, e tal como podemos averiguar através das respostas das educadoras, as crianças já têm noção de que são meninos e meninas, procurando atividades relacionadas com o seu género.

Com a questão seguinte pretendíamos saber, se no ver das educadoras, existiam crianças, nos seus grupos, que faziam distinção de género durante as atividades livres. As educadoras deram respostas equivalentes, uma vez que as três referem que existem nos seus grupos crianças que fazem distinção de género durante as atividades livres, referindo que isso, acontece mais por parte dos meninos e na parte do recreio.

Educadora 1: *“Sim, por exemplo as meninas preferem mais as meninas e os meninos preferem mais os meninos. Mas isso tem a ver com a atividade que estão a desenvolver, as meninas geralmente procuram-se mais em certas atividades, e mesmo há grupos dentro da sala de meninas e de meninos. Podemos reparar que no jardim é sempre assim, as meninas brincam mais com as meninas e os rapazes brincam mais com os rapazes. Não há por exemplo, muitos rapazes a brincar com meninas ou meninas a brincar com rapazes, aí podemos ver a realidade do jardim.”*

Educadora 2: *“Sim, mais os mais velhos. Por exemplo os rapazes jogam mais à bola e quando há um que procura uma atividade relacionada com raparigas, os mais velhos chamam mais à atenção e dizem “não, vamos antes jogar à bola para ser mais brincadeira de rapazes”. E eu tento contrariar.”*

Educadora 3: *“Dentro da sala não, no recreio talvez. Mais no futebol, eles entre si são muito competitivos, porque há crianças que têm futebol como atividade extracurricular, e aí eles já se tentam evidenciar. Eles entre si já fazem um bocadinho de competição e depois com as raparigas é pior.”*

A partir das respostas das educadoras podemos concluir que existem nos seus grupos crianças que fazem distinção de género durante as atividades livres. Nestes casos, são os meninos que tentam pôr mais as meninas de parte. Isto acontece porque os meninos tendem a ser mais competitivos e nas brincadeiras tendem a centrar-se mais nas crianças do mesmo sexo, procuram-nas mais para brincar do que procuram as crianças do sexo oposto.

Maccoby (1988) afirma que as crianças escolhem brincar com outras do mesmo sexo uma vez que o processo cognitivo de categorização social efetuado é de tal forma forte que a sua opção, a este nível, deve ser vista como parte integrante da formação da identidade de género. Já Archer (1992), salienta a perceção das atividades apropriadas a cada género, observando-se que os estereótipos de género são mais fortes nos meninos do que nas meninas.

De seguida, pretendemos saber se essa discriminação de género surgia mais por parte das meninas ou dos meninos do grupo. A resposta das educadoras foi concisa e as três são da opinião, que surge mais por parte dos meninos.

Educadora 1: *“Penso que mais por parte dos meninos. Os meninos de vez em quando não querem aderir a certas brincadeiras das meninas por causa, que é muito afeminado e porque não querem. As meninas não, as meninas já acho que têm uma abertura, as meninas participam mais em atividades masculinas do que propriamente os meninos participam em atividades femininas.”*

Educadora 2: *“Rapazes, mais os rapazes.”*

Educadora 3: *“Mais dos rapazes.”*

As respostas das educadoras seguem o pensamento de Neto, Cid, Pomar, Peças, Chaleta e Folque (2000) quando os autores referem que os rapazes são, no geral, mais estereotipados que as raparigas nas suas escolhas e preferências por estilos de jogo, revelando uma maior consistência nos seus padrões comportamentais e uma maior

conformidade com o estereótipo masculino. Tal como afirma a educadora 1 ao contrário dos meninos as meninas tendem a participar mais ativamente nas atividades masculinas do que os meninos nas atividades femininas.

Questionámos ainda as educadoras em relação ao como costumam reagir quando as crianças têm algum comportamento discriminatório. As educadoras referem que tentam chamar as crianças à razão e explicar-lhes através de exemplos reais.

Educadora 1: *“Tento-lhes explicar, ou tento dar-lhes exemplos da vida real em que as meninas também podem participar em atividades que sejam mais propícias para meninos, como por exemplo, mostrar-lhes que nas profissões, há mulheres que muitas vezes, têm profissões que são do domínio do sexo masculino, mas que elas também podem fazer. Policia, bombeiro, também já no parlamento há muitas mulheres, antigamente havia mais homens. Tentá-las fazer perceber que não é só profissões de homens, e outras coisas, que as mulheres também participam em coisas que podem mais ser viradas para o sexo masculino. Tentar mostrar-lhes coisas reais.”*

Educadora 2: *“Contrario e explico que não é assim, não está bem, e tento dar-lhes exemplos tanto meus como da casa deles, que normalmente agora as famílias ambos os membros do casal trabalham, em casa de certeza absoluta que veem o pai a ajudar, e a mãe às vezes sentada no sofá. E eu procuro trazendo exemplos da casa deles, para que mudem, para que alterem esse comportamento.”*

Educadora 3: *“Tento chamá-los à razão, tentamos ver que não é por ser rapazes ou raparigas que são diferentes, somos todos iguais, nesta sala desenvolvi sempre o sentimento de igualdade, não só em termos de género mas também em termos sociais. Porque aqui somos todos iguais e relativamente ao género também fiz isso.”*

A partir das respostas das educadoras podemos concluir que quando as crianças têm algum comportamento discriminatório estas tentam fazê-los ver a razão utilizando exemplos reais e que se passam no nosso país, ou mesmo nas suas casas. Podemos, assim, salientar que as educadoras não deixam passar em branco os comportamentos discriminatórios auxiliando as crianças a desmitificar as suas concepções acerca da igualdade de género e explicando-lhes que todos podem realizar as mesmas tarefas e desempenhar os mesmos papéis na sociedade.

Os/as educadores/as devem estar sensibilizados/as para estas questões da discriminação de género e, como mencionam Subirats & Brullet (1988), estes contribuem para as desigualdades entre meninos e meninas ou o protagonismo dos meninos e para a invisibilidade das meninas, devendo assumir, os/as educadores/as um papel fundamental e podem contribuir e muito para a promoção da igualdade.

No último bloco de questões fomos tentar perceber se as educadoras promoviam estratégias que visassem a promoção da igualdade de género a partir do jogo simbólico e se estas implementavam atividades que promovessem o mesmo.

A primeira questão visava saber se as educadoras implementavam atividades que promovessem a igualdade de género nas crianças através do jogo simbólico.

A educadora 1 referiu: *“Acho que não implemento muito. Nós ao pensarmos numa atividade, enquanto jardim, não pensamos muito na igualdade de género. Podemos trabalhar, por exemplo, eu achei muito interessante quando tu pegaste no trabalho do 25 de Abril, acho que foi muito interessante e acho que hoje a realidade não mudou assim tanto, nós olhamos e vimos que realmente no grupo de crianças os meninos brincam mais com os meninos e as meninas brincam mais com as meninas. Ou seja, a cultura antes do 25 de abril ainda está um bocadinho latente agora. Nós quando pensamos numa atividade de jogo simbólico, eu não penso, se é uma atividade mais para o sexo masculino ou para o sexo feminino, deveria pensar mais. Quando trabalhamos as questões das profissões, se calhar temos sempre tendência a dizer que umas profissões são mais do sexo masculino, outras são mais do sexo feminino, o que está errado.”*

Já, a educadora 2 salientou: *“Procurro fazer, mas é mais na parte das dramatizações, quando há uma menina, a mim não me choca nada e às vezes até incentivo, que seja um rapaz a desempenhar o papel de mãe, ou de género feminino. É mais em relação aos rapazes, com as raparigas tenho mais facilidade em distribuir papéis.”*

E a educadora 3 disse: *“Sim, penso que sim. Em dramatizações, no jogo dramático, tento que as raparigas desempenhem papéis masculinos e os rapazes papéis femininos.”*

A educadora 1 refere que não implementa muito este tipo de atividades. Já a educadora 2 e 3, referem que implementam estas atividades quando existem dramatizações, não atribuindo os papéis consoante o género da criança. Sendo assim, podemos afirmar que estas educadoras tendem a promover este tipo de atividades através de dramatizações, realizando a troca de papéis entre as crianças, de modo a que estas possam compreender que não importa qual o sexo, ambos podem desempenhar os mesmos papéis. Os/as educadores/as devem promover condições que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, *“ao encorajar as crianças a descobrir, usar e devolver as coisas por elas próprias, os educadores promovem a independência, competência e sucesso dessas crianças”* (Hohmann e Weikart, 2004, p. 181).

Na questão que se seguia quisemos saber se quando aconteciam dramatizações, as educadoras atribuíam os papéis de acordo com o género da criança ou não. As três educadoras responderam que não, que não fazem distinção de género durante as dramatizações, e por vezes tentam trocar os papéis ou deixam que sejam as crianças a escolher o papel que querem representar.

Educadora 1: *“Não faço diferenciação de género, por exemplo, geralmente as personagens das fábulas, os animais, nos animais não fazemos. Um coelho pode ser um coelho, pode ser uma coelha, pode ser do sexo masculino ou do sexo feminino. Eu, por exemplo, não faço essa diferenciação distribuo os animais independentemente de ser menina ou menino. Geralmente numa história em que haja personagens a mãe, o pai, ponho se calhar, o pai como sendo o menino e a mãe como sendo a menina.”*

Educadora 2: *“Não faço diferenciação nenhuma.”*

Educadora 3: *“Nem sempre faço diferenciação de género, isso parte muito da vontade deles, eles escolhem os papéis. Portanto, se eles quiserem desempenhar um papel que não seja de acordo com o seu género, não é impedido, eles desempenham o papel que querem.”*

As educadoras afirmaram que não costumam fazer diferenciação de género durante as dramatizações, sendo esta uma escolha correta pois torna-se mais fácil para as crianças perceberem que os papéis podem ser desempenhados por ambos os sexos, não é obrigatório que os papéis femininos sejam desempenhados por meninas, nem os papéis masculinos desempenhados por meninos. As crianças vão assim assumindo

papéis distintos do seu sexo e começam a compreender a igualdade de género que surge oculta nestas atividades.

A intervenção do/a educador/a pode levar também a que as crianças elaborem situações de jogo e assim possam chegar a um encadeamento de ações e ao desempenho de diferentes papéis, podendo assim chegar a dramatizações mais elaboradas, como por exemplo, a dramatização de uma história, “ (...) *dramatização de histórias conhecidas ou inventadas que constituem ocasiões de desenvolvimento da imaginação e da linguagem verbal e não verbal.*” (ME, 2009, pág. 60).

Na última questão perguntámos às três educadoras de infância se o jogo simbólico, feito nas suas salas, pelas crianças, era estereotipado. A educadora 1 disse que sim, tendo uma opinião diferentes das educadoras 2 e 3 que responderam que não.

Educadora 1: “*Sim, por exemplo quando eles estão a fazer o jogo simbólico, eu nunca vi uma criança do sexo feminino dizer: “eu sou o pai”. Elas representam muito o papel de mãe, já observei uma ou duas vezes serem o pai, mas muito raramente. As meninas geralmente são as mães, são as tias ou são as filhas e os meninos ou geralmente ou são os pais ou os filhos. Por isso o jogo simbólico é estereotipado.*”

Educadora 2: “*Não, não é, não podemos considerar que seja.*”

Educadora 3: “*Não, não muito.*”

As educadoras possuem opiniões distintas, mas é normal que em grupos onde as crianças não estejam completamente conscientizadas acerca da igualdade de género, que durante as atividades tal como dramatizações estas demonstrem alguns estereótipos em relação aos papéis, os meninos querem sempre fazer papéis masculinos e as meninas papéis femininos. Para que tal deixe de acontecer ou para que não seja tão frequente, as educadoras devem continuar a apostar nas trocas de papéis para que as crianças vão começando a habituar-se e conscientizar-se que todos podem representar os mesmos papéis independentemente do seu sexo.

No que diz respeito à opinião de Neto (1997), um dos fatores mais importantes que estimulam o jogo socio dramático é o ambiente que o/a educador/a propicia à criança, a sua clareza e a capacidade de desenvolver um ambiente de jogo semelhante

ao da vida real. É através do mencionado que a criança é estimulada a explorar o jogo simbólico.

Concluindo, podemos afirmar que as educadoras entrevistadas promovem atividades de jogo simbólico e entendem a sua contribuição para a identidade de género, apesar de trabalharem só de vez em quando esse tema com as crianças dos seus grupos tentam fazê-lo através das brincadeiras livres e das dramatizações tratando todas as crianças de igual forma. As educadoras, como podemos constatar, quando alguma criança tem um comportamento discriminatório falam com os seus grupos acerca desta temática, fazendo-as perceber que a desigualdade entre o sexo masculino e o sexo feminino está errada porque todos podemos e temos capacidade para fazer as mesmas coisas.

Conseguimos perceber, que segundo as educadoras, existe um maior preconceito por parte dos meninos do que por parte das meninas, estas mostram-se mais preceitivas e mais disponíveis para realizar atividades que são predominantemente masculinas, nomeadamente as meninas escolhem mais facilmente brincar na área da garagem do que os meninos escolhem a área da casinha.

Existe ainda um longo caminho a percorrer mas ao realizarmos estas entrevistas conseguimos promover um pouco mais esta temática tanto nas crianças do grupo como nas educadoras de infância.

2.3. Reflexão Global da Prática e Intervenção Supervisionada

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) decorreu no ano letivo 2013-2014 e organizou-se em dois momentos principais. No 1.º semestre realizámos Observação e Intervenção em Creche. A experiência em creche foi bastante positiva uma vez que foi a primeira vez que observámos o contexto creche e intervimos num grupo de crianças.

O grupo era composto apenas por crianças de dois anos de idade e as atividades que foram feitas pela educadora e, mais tarde quando intervimos, por nós, foram sempre pensadas em função de um bom desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Estas crianças estavam numa fase em que imitavam bastante o que fazíamos, ou seja, tinham-nos como modelos; este grupo adorava imitar movimentos e, por vezes, frases utilizadas

por nós. Foi muito importante observar que crianças desta idade já possuem um certo nível de autonomia, o que se traduz nas interações que estabelecem com o meio que as circunda.

Ao estar em contato com este grupo percebemos que devemos saber até que ponto a criança necessita de ajuda, devemos ser pacientes e saber encorajar a mesma. Devemos auxiliar quando é necessário mas sem nunca tirar à criança o prazer de experimentar e de progredir nas tarefas. Segundo Portugal (1998, p. 25): *“A criança desta idade precisa cada vez mais desenvencilhar-se sozinha: quer vestir-se sozinha, comer sozinha, segurar o copo sozinha, ser ela a tocar a campainha, ser ela a premir o botão do elevador (...).”*

As creches são locais onde as crianças se devem sentir bem e ambientadas, pois é aqui que a criança começa a aperceber-se do mundo que a envolve para além do contexto familiar; na creche a criança começa a desenvolver a sociabilidade, a autonomia, a linguagem, a descobrir os sentidos, a explorar o seu corpo, a brincar e a jogar em conjunto com os outros. A creche deve oferecer às crianças rotinas para que estas se sintam seguras, várias atividades e experiências que possibilitem desenvolver todas as suas potencialidades, estimulem a sua autonomia e reforcem a sua autoestima.

No 2.º semestre realizámos Prática e Intervenção Supervisionada, desta vez em contexto de jardim de infância. Foi neste contexto que realizámos o nosso estudo, sendo que nas primeiras três semanas não intervimos e apenas observámos o trabalho da educadora e das crianças, de maneira a ambientar-nos a este novo contexto. Após as três semanas de observação, iniciaram-se as intervenções, sendo no total doze semanas de intervenção (seis para cada elemento do par pedagógico).

Ao longo de toda a prática tivemos alguns aspetos em consideração, tais como as rotinas diárias das crianças, o material existente na sala de atividades, as características do espaço educativo, da sala de atividades e do grupo de crianças. Segundo Hohmann & Weikart (2004, p. 8) a *“rotina diária permite às crianças antecipar aquilo que se passará a seguir e dá-lhes um grande sentido de controlo sobre aquilo que fazem em cada momento do seu dia pré-escolar”*.

Tentámos também considerar no quotidiano pedagógico o que é referido por Hohmann & Weikart (2004, p. 238):

“Ao longo do dia as crianças fazem escolhas e tomam decisões sobre os materiais e as acções, e falam sobre aquilo que estão a fazer e a experimentar, utilizando as suas próprias palavras. Os adultos ouvem e dão atenção, apoiam, envolvem-se, e suavemente desafiam as crianças à medida que elas mudam de uma experiência para a seguinte.”

Em relação à forma de trabalhar com o grupo, conseguimos durante o período de observação constatar que a educadora cooperante realizava a maior parte das atividades em grande grupo e apenas reunia pequenos grupos de trabalho quando pretendia trabalhar algo mais complexo com as crianças mais velhas. Deste modo, continuámos a utilizar a mesma estratégia uma vez que as crianças já estavam habituadas a trabalhar desta forma. Quando pretendíamos desenvolver um tema ou projeto, reuníamos o grupo e trabalhávamos em grande grupo; quando se tratavam de pequenas atividades ou quando intencionalmente, por outros motivos, dividíamos o grupo em pequenos grupos.

A nosso ver, o trabalho em pequenos grupos é mais rentável uma vez que se consegue prestar atenção a todas as crianças mais facilmente, estas retiram as suas dúvidas e não estão umas à espera das outras, o que acaba por as aborrecer e, às vezes, até perder o interesse pelas atividades. Na perspetiva de Hohmann & Weikart, (2004, p. 124) “(...) *O tempo de pequenos grupos é importante para as crianças porque lhe abre possibilidades e opções que, de outro modo, talvez não viessem a conhecer e que podem incluir nos seus planos do tempo do trabalho.*”

Já acerca do trabalho em grande grupo, os mesmos autores (2004, p. 231), referem que “*participar no tempo em grande grupo dá às crianças e aos adultos a oportunidade de trabalharem juntas, gostarem de estar em conjunto e construírem um relatório de experiências comuns.*”

Os temas trabalhados ao longo da prática foram propostos pela educadora cooperante, que sempre nos referiu que poderíamos alterar ou trabalhar um outro tema a nosso gosto. Escolhemos seguir os temas propostos pela educadora cooperante, de modo, a cumprir o plano de trabalho já delineado pela mesma.

Nas atividades que foram planeadas, assim como na definição de todas as planificações, foi tido em conta a articulação das diferentes áreas de conteúdo estabelecidas nas OCEPE, uma vez que, e como está referido nas OCEPE (1997, p. 47-48),

“As áreas de conteúdo supõem a realização de atividades, dado que a criança aprende a partir da exploração do mundo que a rodeia. Se a criança aprende a partir da acção as áreas de conteúdo são mais do que áreas de actividades pois implicam que a acção seja ocasião de descobrir relações consigo própria, com os outros e com os objectos, o que significa pensar e compreender.”

No que diz respeito à **Área da Formação Pessoal e Social**, esta é uma área que “(...) *corresponde a um processo que deverá favorecer, de acordo com as fases do desenvolvimento, a aquisição de espírito crítico e a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos.*” (ME, 1997, p. 51). Logo, podemos referir que esta área esteve presente em todas as atividades realizadas com as crianças, pois sempre foi nosso grande objetivo “(...) *promover nos alunos atitudes e valores que lhes permitam tornarem-se cidadãos conscientes e solidários, capacitando-os para a resolução dos problemas da vida*” (ME, 1997, p. 51).

Relativamente à **Área da Expressão e Comunicação**, esta também foi uma das áreas que esteve mais presente na realização das atividades devido ao jogo simbólico e uma vez que “*engloba as aprendizagens relacionadas com o desenvolvimento psicomotor e simbólico que determinam a compreensão e o progressivo domínio de diferentes formas de linguagem*” (ME, 1997, p. 56).

Em relação ao **Domínio das expressões**, podemos referir que demos grande importância às quatro vertentes, sendo que a que se destacou mais foi a expressão dramática, por via do jogo simbólico (relacionado com o projeto de investigação). As quatro vertentes são fulcrais para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sendo que:

“O domínio das diferentes formas de expressão implica diversificar as situações e experiências de aprendizagem, de modo a que a criança vá dominando e utilizando o seu corpo e contactando com diferentes materiais que poderá explorar, manipular e transformar de forma a tomar consciência de si próprio na relação com os objetos” (ME, 1997, p. 57).

Ao nível da **expressão motora**, foi trabalhada com as crianças a sua motricidade global através de variadas formas de utilizar e de sentir o corpo. “*A exploração de diferentes formas de movimento permite ainda tomar consciência dos diferentes segmentos do corpo, das suas possibilidades e limitações (...)*” (ME, 1997, p. 58). Foram também realizados diversos jogos de movimento que pretendiam implementar nas crianças regras e ao mesmo tempo promover a cooperação, “(...) *os jogos de movimento com regras progressivamente mais complexas são ocasiões de controlo*

motor e de socialização, de compreensão e aceitação das regras e de alargamento da linguagem” (ME, 1997, p. 59).

A nível da **expressão dramática**, foram feitas algumas dramatizações e deu-se grande importância ao jogo simbólico desenvolvido na sala de atividades. Realizámos algumas atividades onde esteve presente o jogo simbólico, por exemplo quando as crianças trocaram de áreas, quando se realizou a dramatização do livro dos porquinhos, na atividade da “caixinha dos adjetivos”. Tivemos, assim, com fundamento que:

“A intervenção do educador permite um alargamento do jogo simbólico através de sugestões que ampliam as propostas das crianças, criam novas situações de comunicação, novos “papéis” e sua caracterização” (ME, 1997, p. 60).

O domínio da **expressão plástica** esteve presente todos os dias na sala de atividades, pois todos os dias as crianças, nas suas atividades livres, podiam fazer desenhos, pinturas, digitinta, recorte, colagens, moldar plasticina e massa de cores, entre outros. A expressão plástica foi utilizada em muitas das atividades realizadas com as crianças, pois normalmente, e como forma de registar as mesmas, era-lhes pedido que fizessem um desenho. Deste modo, podemos afirmar que “ *A expressão plástica enquanto meio de representação e comunicação pode ser da iniciativa da criança ou proposta pelo educador, partindo das vivências individuais ou de grupo*” (ME, 1997, p. 62).

No domínio da **expressão musical** foram seguidos os cinco eixos fundamentais, nomeadamente: escutar, cantar, dançar, tocar e criar. Foram realizadas três atividades de expressão musical com as crianças do grupo, uma primeira foi escutar o “Hino à Alegria” e, de seguida, dançar livremente ao som deste; uma segunda onde as crianças tiveram de aprender a canção “A Maia”, sendo que primeiramente tiveram que a escutar e depois cantar; e uma última, onde foram levados, para a sala de atividades, instrumentos musicais feitos de material reciclado que as crianças puderam tocar e explorar livremente, sendo que de seguida criaram elas o seu próprio instrumento musical reciclado. Neste caso, criaram maracas através de copos de iogurte. Tal como está referido nas OCEPE (1997, p. 64), “*A expressão musical está intimamente relacionada com a educação musical que se desenvolve, na educação pré-escolar, em torno de cinco eixos fundamentais; escutar, cantar, dançar, tocar e criar.*”

Em relação ao domínio da **Linguagem Oral e Abordagem à Escrita** utilizámos, muitas vezes, na leitura de histórias, a estratégia da pré-leitura, da leitura e da pós-leitura. Foram utilizados também fantoches para que as crianças ficassem mais motivadas e interessadas nas histórias. Foram lidos poemas de diversas maneiras, ou seja de modo a que as crianças fixassem o poema. Líamos cada verso com uma voz diferente, e pedida pelas crianças e, ao mesmo tempo que nós íamos dizendo, as crianças repetiam. Foi dada bastante importância ao diálogo educador/a crianças, para que fosse fomentado o diálogo entre as crianças do grupo e o seu desejo de comunicar. Não esquecemos a necessidade de *“criar um clima de comunicação em que a linguagem do educador, ou seja, a maneira como fala e se exprime, constitua um modelo para a interacção e a aprendizagem das crianças”* (ME, 1997, p. 66).

No domínio da **Matemática**, segundo as OCEPE, *“Cabe ao educador partir de situações do quotidiano para apoiar o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático intencionalizando momentos de consolidação e sistematização de noções matemáticas.”* (ME, 1997, p. 73). A matemática esteve presente em pequenos momentos da rotina diária das crianças, como na marcação das presenças, na contagem das crianças, no dizer e escrever a data, e na sequência dos dias da semana. Foram também realizadas com as crianças atividades onde estiveram presentes o Sentido do Número, a Geometria e a Organização e Tratamento de Dados, uma vez que todos os dias trabalhávamos com o grupo as noções de espaço, noções de tempo, os números ordinais e cardinais. Explorámos as operações adição e subtração, criámos padrões com conchas do mar, formámos conjuntos com peças de lego e interpretámos uma tabela e um gráfico de barras.

A Área do Conhecimento do Mundo

“ (...) enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê. Curiosidade que é fomentada e alargada na educação pré-escolar através de oportunidades de contactar com novas situações que são simultaneamente ocasiões de descoberta e de exploração do mundo” (ME, 1997, p. 79).

Como esta área engloba a História, a Geografia e as Ciências, foram criadas atividades onde pudessem ser trabalhados conteúdos de cada uma delas. Para as ciências realizaram-se atividades como a germinação dos feijões, os bonecos de relva, a coloração dos cravos; falámos na educação ambiental, através do tema da reciclagem e fizemos, ainda, a experiência da desidratação da erva. No âmbito da história falámos

sobre o 25 de Abril, realizámos visitas pela cidade, visitámos museus e conversámos acerca da lenda da cidade de Portalegre. No âmbito da Geografia falámos sobre os países que compõem a União Europeia, falámos sobre os continentes, do nosso país, da nossa terra, localizando-os no globo terrestre e no atlas. Realizámos, também, nas rotinas diárias das crianças a marcação do tempo (sol, nublado, chuva,...), visto que *“são aspetos que interessam às crianças e podem ter um tratamento mais aprofundado”* (ME, 1997, p. 81).

Consideramos que este percurso nos ajudou a aprender, a desenvolver e a adquirir novos conhecimentos que nos vão ser úteis para implementar no futuro. Destacamos a importância de aplicar conhecimentos teóricos e de construir conhecimentos práticos, o que é importante na nossa construção inicial como docente e fomenta o nosso interesse pelo saber, sobre a profissão e como a desenvolver no futuro.

É de salientar, que durante o estágio aprendemos diversas técnicas de expressão plástica, diversas estratégias para chamar à calma as crianças, diversas formas de contar histórias, de trabalhar poesia e, sobretudo, formas de lidar com um grupo tão grande de crianças heterogéneas.

Foi muito produtivo podermos trabalhar com crianças tão maravilhosas e carinhosas, que a cada dia que passava, mostravam mais e mais vontade de aprender e de conhecer o que as rodeia. A nosso ver, ser educadora é isso mesmo, é trabalhar com esforço e dedicação e ver que no fim valeu a pena, pois é possível observar a felicidade nos rostos das crianças.

PARTE III- CONCLUSÃO

CONCLUSÃO

Consideramos que o tema tratado neste estudo é de extrema importância, uma vez que se torna cada vez mais urgente transmitir às crianças valores como a igualdade, preparando a sua entrada na sociedade de modo não estereotipado.

Como é do conhecimento de todos, a sociedade que nos rege desde sempre impõe estereótipos em relação ao género. Podemos observar isso mesmo através das profissões, onde aos olhos da sociedade ainda existe uma divisão entre as profissões masculinas e as profissões femininas. Podemos referir que esse aspeto, hoje em dia, já não é tão visível, mas sempre existem e irão existir pessoas e famílias que seguem esses mesmos estereótipos. Muitas dessas famílias possuem filhos pequenos e desde que estes nascem são lhes impostos estereótipos em relação ao seu sexo, nomeadamente na cor da roupa, na decoração do quarto, nos brinquedos que lhes são oferecidos, entre outros.

A partir desses rótulos de género que lhes são atribuídos pela família, as crianças começam a formar a sua identidade de género; elas próprias começam a escolher com quem brincar, os tipos de brinquedos que utilizam nas suas brincadeiras e como agir. As crianças, ao se aperceberem que existem dois sexos diferentes, começam a procurar semelhanças entre a sua mãe e o seu pai, de modo a descobrir em que categoria se inserem, e aí começam a imitar o seu modelo.

Estas começam a imitar o que observam nas suas casas, no seu quotidiano e nas suas vivências, e a expressá-lo através do jogo simbólico. Começam a procurar na sala de atividades as áreas onde se encontram as crianças do mesmo género que o seu e, a partir daí, iniciam um tipo de brincadeira, o chamado jogo simbólico, onde com os seus pares, procuram criar ou recriar situações que já observaram ou que já vivenciaram. Estas situações, na maior parte das vezes, ao serem recriadas expõem diversos estereótipos de género.

O/a educador/a tem um papel fulcral no que toca a auxiliar as crianças a eliminarem os seus estereótipos de género, promovendo atividades onde existam trocas de papéis, por exemplo durante as dramatizações. Pode, por exemplo, pedir às crianças que escolhem sempre determinada área que troquem e brinquem noutra área; pode criar momentos de diálogo onde se esclareçam dúvidas acerca desta ou de outras temáticas.

É muito importante que as salas de atividades possuam diversas áreas onde as crianças possam explorar este tipo de jogo, porque é também através deste que as crianças adquirem a sua identidade e, por vezes, demonstram sentimentos e emoções que nos são desconhecidas. Ao observarmos a brincadeira das crianças podemos muitas vezes descobrir problemas ou situações que as crianças omitem, ou têm vergonha de contar ou de que têm medo.

Sistematizando os resultados das atividades desenvolvidas com as crianças ao longo deste estudo, podemos afirmar que existiu uma progressão ao longo das mesmas. As oito atividades realizadas com as crianças foram pensadas de forma a incluírem a educação para a igualdade de género de modo transversal às diferentes áreas de conteúdo e respetivos domínios identificados nas OCEPE (ME, 1997).

A primeira atividade desenvolvida com as crianças consistiu num teatro onde foram feitas trocas de papéis de modo a perceber se o grupo possuía alguns estereótipos de género. Pudemos comprovar que sim, que alguns elementos do grupo, maioritariamente meninos, se sentiram um pouco retraídos por representarem um papel feminino.

Com a segunda atividade e a visita dos avós conseguimos, através das intervenções realizadas por estes, que começassem a ser desmitificadas algumas das ideias que as crianças possuíam acerca dos estereótipos de género.

A terceira atividade serviu para percebermos que o grupo não apresentava estereótipos de cor muito definidos, uma vez que a maior parte escolheu o crachá que tinha a sua cor preferida, ou no caso do panda, escolheram porque o associaram ao canal de desenhos animados. Todas as crianças do grupo concordaram que as cores podem ser utilizadas por ambos os sexos e que os bonecos poderiam ser a escolha de qualquer sexo também.

A quarta atividade foi talvez uma das mais importantes, pois foi após o último momento desta, que as crianças começaram a perceber que as áreas da sala de atividades podem ser utilizadas por todas, da mesma maneira, e que não existirá nenhum julgamento negativo por parte de ninguém.

Na quinta atividade foi possível auxiliar as crianças na desconstrução dos seus estereótipos de género manifestados nos jogos motores, visto que as crianças do grupo

tendiam sempre a escolher crianças do mesmo sexo para a sua equipa. Deste modo, e através de um simples jogo onde todas as crianças tiveram o mesmo papel conseguiram perceber que jogar com equipas mistas é gratificante.

Na sexta e sétima atividade, onde se realizaram dramatizações conseguimos observar que as crianças deste grupo não demonstraram mais estereótipos de género em relação às trocas de papéis e continuaram a escolher áreas da sala de atividades que antes não escolhiam para brincar, mais precisamente as meninas a garagem e os meninos a mercearia e a casinha.

Na atividade onde se realizou a mini-aula de dança do ventre, conseguimos afirmar que alguns dos meninos não consideraram a profissão bailarino/a uma profissão para meninos mas sim apenas para meninas, já todas as meninas concordaram que esta profissão pode ser desempenhada por ambos os sexos.

Podemos concluir que existiu uma evolução por parte das crianças relativamente às áreas da sala de atividades, às trocas de papéis, ao papel da mãe no lar e ao jogar em equipa. Como é óbvio, as crianças ainda se regem muito pelo que observam nos seus quotidianos, quer em casa quer na sociedade, assim sendo ainda não se encontram completamente conscientizadas acerca da igualdade de género e da igualdade de oportunidades, mas se os/as educadores/as ou professores/as lhes forem transmitindo através de atividades e diálogos estes ideais será uma mais-valia para o futuro das crianças e da sociedade.

Com este grupo de crianças tentámos ao máximo criar situações e promover atividades onde através de jogos, em articulação com outras áreas de conteúdo, fosse possível trabalhar a igualdade de género. A partir destas atividades e das entrevistas realizadas podemos concluir que os estereótipos de género surgem mais por parte dos meninos do grupo, sendo que as meninas se mostraram mais dispostas e motivadas durante as atividades acerca deste tema.

Em relação aos resultados obtidos através das entrevistas realizadas às crianças podemos salientar que existiram algumas contradições relativamente às conclusões que antes se tinham obtido durante as atividades realizadas. Nas últimas atividades realizadas com as crianças estas já demonstravam estar mais à vontade com as trocas de papéis nas dramatizações e no jogo simbólico que existe nas áreas da sala de atividades.

Contudo, a partir das entrevistas conseguimos constatar que estas ainda possuem alguns estereótipos de género relativamente às trocas de papéis durante o jogo simbólico. Através das respostas das crianças podemos constatar que os papéis na área da casinha são estereotipados - as meninas escolhem sempre ser as “mães” ou as “filhas” e os meninos os “pais” ou os “filhos”. Uma curiosidade é que quando são questionadas se estivessem fartos de desempenhar sempre o mesmo papel o que fariam, já demonstram algum sentido de igualdade de género, pois tanto meninos como meninas não se importavam de fazer de mãe ou de pai, tendo até a maioria das meninas dito que se estivessem fartas de fazer de mãe mudavam para pai.

A partir de uma outra resposta, relativamente a uma questão acerca das tarefas domésticas, podemos concluir que a maioria das crianças do grupo pensa que as tarefas domésticas realizadas na casinha, e a nosso ver nos seus lares, devem ser feitas pela mãe. Pensamos que a maior parte das crianças respondeu consoante aquilo que observa e vivência na sua própria casa.

Durante as atividades as crianças mostravam estar de acordo em relação ao facto de que tanto meninos como meninas podiam usufruir das áreas da casinha e da garagem; entretanto, ao ser lhes colocada uma questão em relação às áreas da sala de atividades, podemos observar que as crianças escolhem maioritariamente a área da casinha para as meninas e a área da garagem para os meninos.

Relativamente aos desportos, as crianças do grupo consideram que estes devem ser praticados maioritariamente por meninos. Em nosso entender, isso acontece porque, normalmente, o que observam na televisão e na publicidade são homens a praticar este tipo de desportos e nunca mulheres. Por último, e na nossa perspetiva, as crianças possuem concepções marcadamente estereotipadas acerca do facto dos meninos dançarem e serem bailarinos, demonstrando a sua preferência por serem as meninas a dançar e a serem bailarinas. Relacionando estes resultados com os apurados/observados nas atividades, podemos constatar que na atividade em que apresentámos a dança do ventre às crianças a maior parte destas concordavam que a dança era um desporto que podia ser praticado por ambos os sexos. Podemos assim concluir que as crianças ainda se “*deixam levar*” pelos estereótipos sociais e pelo que observam no seu quotidiano, sendo de extrema importância ajudá-las a construir concepções e atitudes baseadas na igualdade de oportunidades em geral e da igualdade de género em particular.

Em relação aos resultados obtidos através das entrevistas realizadas às educadoras podemos afirmar que todas as educadoras entendem que o jogo simbólico se dá pelo meio da brincadeira e que através deste as crianças imitam modelos - os pais, os amigos, e, ou os/as educadores/as. As três educadoras entrevistadas concordaram com o facto do jogo simbólico ser promovido na sala de atividades uma vez que é de grande importância para o desenvolvimento das crianças. Concordam também que o jogo simbólico pode estereotipar a igualdade de género entre as crianças. Organizam o jogo simbólico na sala de atividades de várias formas, sendo a forma mais tradicional as brincadeiras que acontecem nas áreas da casinha e da garagem. As três educadoras dão ênfase às dramatizações e referem que este tipo de jogo pode acontecer em qualquer área da sala de atividades, dependendo do tipo de brincadeira que as crianças desenvolvem.

Acerca da igualdade de género, constatámos que as três educadoras ainda possuem algumas dúvidas acerca da sua definição. As três procuram promover a igualdade de género na sala de atividades, não estabelecendo atividades só para meninos ou só para meninas, estando atentas aos seus comportamentos, e tendo atitudes que auxiliam as crianças a eliminar os seus estereótipos. A partir das respostas das educadoras podemos concluir que existem nos seus grupos crianças que ainda fazem distinção de género durante as atividades livres. Nestes casos, são os meninos que tentam “pôr mais as meninas de parte”. Em relação ao como costumam reagir quando as crianças têm algum comportamento discriminatório, as educadoras referem que tentam chamar as crianças à razão e explicar-lhes através de exemplos reais que esse tipo de comportamento é errado.

Podemos afirmar que estas educadoras tendem a implementar atividades que promovem a igualdade de género nas crianças através do jogo simbólico, através de dramatizações, realizando a troca de papéis entre as crianças, de modo a que estas possam compreender que não importa qual o sexo, e que ambos podem desempenhar os mesmos papéis. Não fazem distinção de género durante as dramatizações e, por vezes, tentam trocar os papéis ou deixam que sejam as crianças a escolher o papel que querem representar.

Embora desenvolvam esta atitude face à educação para a igualdade de género, podemos concluir que poderiam apostar cada vez mais em atividades intencionalizadas

e planificadas que tornem as crianças cidadãs mais solidárias e com sentido de igualdade.

BIBLIOGRAFIA

Bibliografia

- ABRAMOWICZ, A. & WAJSKOP, G. (1995). *Creche: atividades para crianças de zero a seis anos*. São Paulo: Moderna.
- ALMEIDA, A. (2011). *Ludicidade como instrumento pedagógico*. Disponível em: <http://www.cdof.com.br/recrea22.htm>. Acedido em 10 de Agosto de 2014.
- ALMEIDA, P. (1987). *Educação Lúdica - técnicas e jogos pedagógicos*. São Paulo: Edições Loyola.
- ALVANEL, A. (2014). “*Relatório de Prática e Intervenção Supervisionada*”. Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre. Relatório não editado e apresentado para fins de avaliação na unidade curricular de Prática e Intervenção Supervisionada do Mestrado de Educação Pré-Escolar.
- AMÂNCIO, L. (1994). *Masculino e feminino: a construção social da diferença*. Porto: Afrontamento.
- ANGEL, J. B. (1996). *La investigación-acción: Un reto para el profesorado. Guía práctica para grupos de trabajo, seminarios y equipos de investigación*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- ANGERS, M. (2003). *A sociologia e o conhecimento de si*. Lisboa: Instituto Piaget.
- ARCHER, J. (1992). Childhood gender roles: social context and organization. In: H. MCGURK (ed.). *Childhood social development. Contemporary perspectives*. U.K.: Lawrence Erlbaum Associates, (p.p. 31-61).
- BANDET, J. & SARAZANAS, R. (1973). *A Criança e os Brinquedos*. Lisboa: Editorial Estampa.
- BARRET, G., LANDIER, J.L. (1994). *Expressão Dramática e Teatro*. Porto: Edições Asa.
- BASOW, S. A. (1992). *Gender, stereotypes and roles*. Pacific Grove: Brooks/Cole Publishing Company.
- BELOTTI, E. (1975). *Educar para a submissão*. Petrópolis: Vozes.
- BENTO, A. (2011). *Promoção da Igualdade de Género em Contexto de Educação Pré-Escolar*. Dissertação/Relatório de Mestrado em Educação Pré-Escolar. Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre.
- BERTRAM, T. & PASCAL, C. (2009). *Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação. (Coordenadora de Adaptação: Júlia Oliveira-Formosinho).

- BICHARA, I. D. (1994). *Um estudo etológico da brincadeira de faz-de-conta em crianças de 3 a 7 anos*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- BLOCK, J. H. (1984). *Sex Role Identity and Ego Development*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994) *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- BROCK, A. & DODDS, S. (2011). *Brincar – Aprendizagem para a vida*. Porto Alegre: Penso.
- CARDONA, M. J, NOGUEIRA, C., UVA, M. & TAVARES, T. C. (2010). *Guião de Educação: Género e Cidadania – Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- CAILLOIS, R. (1990). *Os Jogos e os Homens*. Lisboa: Edições Cotovia.
- CARVALHO, M. (2009). Raewyn Connell: a construção de novas identidades de género. *Revista Pedagogia Contemporânea*. São Paulo: Segmento, (p.p. 76-90).
- CHATEAU, J. (1975). *A Criança e o Jogo*. Coimbra: Atlântida Editora.
- CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DA CRIANÇA. (1990). Cimeira Mundial Para a Infância. UNICEF.
- CRAVEIRO, C. (2006). *Formação em contexto: um estudo de caso no âmbito da pedagogia da infância*. Braga: Tese de Doutoramento apresentada no Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/7085>. Acedido em 13 de Outubro de 2014.
- CUNHA, N. H. S. (2001). *Brinquedoteca: um mergulho no brincar*. São Paulo: Vetor.
- DE KETELE, J. & ROEGIERS, X. (1999). *Metodologia de Recolha de Dados: Fundamentos dos métodos de observação, de questionários, de entrevistas e de estudos de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- DUARTE, J. (2013). *Promoção da Igualdade de Género na Educação Pré-Escolar através do Guião de Educação, Género e Cidadania*. Dissertação/Relatório de Mestrado em Educação Pré-Escolar. Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre.
- ELLIOTT, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Ediciones Morata.
- ESTEVES, S. (2010). Brincar em família. *Cadernos de educação de infância*, n.º 90, (p.p. 38-39).

- ESTRELA, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- FREIRE, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- GÂNDARA, M. I. (1998). *Desenho Infantil – Um Estudo sobre Níveis do Símbolo*. Lisboa: Texto Editora.
- GARDNER, H. (1997). *As Artes e o Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- GARVEY, C. (1979). *Brincar*. Lisboa: Moraes Editores.
- GARVEY, C. (1990). *Play*. Harvard University Press.
- GHIGLIONE, R., & MATALON, B. (1997). *O Inquérito – Teoria e Prática (3ª ed.)*. Oeiras: Celta Editora.
- GUIMARÃES, M. A. & COSTA, I. A. (1986). *Eu Era a Mãe - Perspectivas Psicopedagógicas de Expressão Dramática no Jardim de Infância*. Lisboa: Ed. ME.
- HANSEN, J., MACARINI, S.M., MARTINS, G.D.F., WANDERLIND, F.H. & VIEIRA, M.L. (2007). O Brincar e Suas Implicações para o Desenvolvimento Infantil a partir da Psicologia Evolucionista. *Revista Brasileira Crescimento Desenvolvimento Humano*, n.º 17 (2), (p.p. 133-143).
- HOHMANN, M., BANET, B. & WEIKART, D. (1979). *A Criança em Acção*. Lisboa: Fundação Caloust Gulbenkian.
- HOHMANN, M. & WEIKART, D.P. (2004). *Educar a criança pela acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- HOFFMAN, L. W. (1977). Changes in family roles, socialization, and sex differences. *American Psychologist*, (p.p. 644-657).
- KISHIMOTO, T. M. (1997). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez.
- KISHIMOTO, T. M. (2010). Brinquedos e brincadeiras na educação infantil do Brasil. *Cadernos de educação de infância*, n.º 90, (p.p. 4-7).
- KOLHBERG, L. (1966). A cognitive-developmental analysis of children's sex-role concepts and attitudes. In: MACCOBY, E. (Ed.). *The development of sex differences*. Stanford University Press, (p.p. 82-173).
- LATORRE, A. (2003). *La Investigación-Acción*. Barcelo: Graó.
- MACCOBY, E. E. (1988). Gender as a social category. *Developmental Psychology*, n.º 24 (6), (p.p. 755-765).

MANSON, M. (2002). *História do Brinquedo e dos Jogos - Brincar através dos tempos*. Santa Maria da Feira: Teorema.

MARCHÃO, A. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1.º ciclo do ensino básico. Gerir o currículo e construir oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri.

MARCHÃO, A. & BENTO, I (2013). Promoção da igualdade de género – um estudo em contexto de educação pré-escolar. In BRITO, P. ALVES, J., NUNES, J., CORDEIRO, R., DIAS, C., MARTINS, M. C., REIS, P. & PALMEIRO, A. (Coords.) (2013). *III Seminário de I&DT. Valorizar o saber, criar oportunidades - Comunicações*. Disponível em http://issuu.com/c3i-ipp/docs/comunicacoes_iii_seminario_idt_vol2. Acedido em 16 de Fevereiro de 2015, (p.p. 572-586).

MARCONI, M. & LAKATOS, M. (2006). *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas.

MATTA, I. (2001). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

MÁXIMO-ESTEVES, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.

MENDONÇA, A. (2008). *O Insucesso Escolar: Políticas Educativas e Práticas Sociais*. Lisboa. Edições Pedagogo.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

MOYLES, J. (2002). *Só brincar? O papel do brincar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.

MOYLES, J., SMITH, P., CURTIS, A., HISLAM, J., BROWN, D., ANNING, Â., ABBOTT, L., KITSON, N., HEASLIP, P., HALL, N., PRENTICE, R., RILEY, J., SAVAGE, J., GRIFFITHS, R., PASCAL, C., BERTRAM, T., HURST, V. & BRUCE, T. (2006). *A Excelência do Brincar*. Brasil: Artmed.

MUKHINA, V. (1996). *Psicologia da idade pré-escolar*. São Paulo: Martins Fontes.

NETO, C. (1997). *Jogo e Desenvolvimento da Criança*. Faculdade de Motricidade Humana. Lisboa: Edições FMH.

NETO, A., CID, M., POMAR, C., PEÇAS, A., CHALETA, E. & FOLQUE, A. (2000). Estereótipos de Género. *Cadernos Coeducação*. Lisboa: Comissão para a Igualdade e Para os Direitos das Mulheres.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org.) (2008). *A Escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora.

- OLIVEIRA, V. (2002). *O brincar e a criança do nascimento aos seis anos*. Petrópolis: Vozes.
- ONU. (1995). *Iniciativas e Acções Futuras –Igualdade, Desenvolvimento e Paz para o Século XXI*. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.
- ORTIZ, J. P. (2005). Aproximação teórica à realidade do jogo. In: MURCIA, J. (Ed.), *A aprendizagem através do jogo*. Porto Alegre: Artmed, (p.p. 9-28).
- PAECHTER, C. (2009). *Meninos e meninas: aprendendo sobre masculinidades e feminidades*. Porto Alegre: Artmed.
- PAPALIA, D. & OLDS, S. (2000). *Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- PAPALIA, D. E., OLDS, S. W., & FELDMAN, R. D. (2001). *O Mundo da Criança*. Amadora: McGraw-Hill.
- PASCAL, C. BERTRAM, T. (2004). O Projeto Effective Early Learning: avaliando e aperfeiçoando a qualidade de aprendizagem nas instituições de Educação Infantil. *Contrapontos*. Vol 4. N.1. jan/abr. Itajaí: UNIVALI Ed, (p.p. 71-90).
- PIAGET, J. (1969). *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense.
- PIAGET, J. (1972). *Psicologia e Pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense.
- PIAGET, J. (1978). *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar.
- PORTUGAL, G. (1998). *Crianças Famílias e Creches - Uma Abordagem Ecológica da Adaptação do Bebê à Creche*. Porto: Porto Editora.
- PRATES, M. (2014). *Educação para a igualdade de género: um estudo de caso numa instituição de educação de infância*. Dissertação de Mestrado em Educação e Proteção de Crianças e Jovens em Risco. Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre.
- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- RIBEIRO, M. P.O. (2005). *Jogando e aprendendo a jogar: funcionamento cognitivo de crianças com história de insucesso escolar*. São Paulo: EDUC; Fapesp.
- RODARI, G. (1997). *Gramática da Fantasia Introdução à Arte de Contar Histórias*. Lisboa: Editorial Caminho.
- RODRIGUES, P. (2003). *Questões de género na infância*. Lisboa: Instituto Piaget.
- SANTOS, A. & SILVA, B. (2007). A importância dos portfólios para o desenvolvimento vocacional na infância. *Cadernos de Estudo*. Porto: ESE de Paula Frassinetti, nº 6, (p.p.71-85).

- SAYÃO, D. (2004). Infância, sexualidade e educação: Aspectos das relações profissionais e crianças. In: SARTORE, A.; BRETTO, N. (orgs.). *Gênero na educação: espaço para diversidade*. Florianópolis: Genus, (p.p. 40-47).
- SCOTT, J. (2000). Children as respondents: The challenge for quantitative methods. In: CHISTENSEN, P. e JAMES, A. *Research with children*. London: Routledge/Falmer, (p.p. 175-192).
- SERRÃO, E. (2009). *O Educador de Infância e o Jogo no Desenvolvimento da Criança*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade de Lisboa. Faculdade de Ciências, Departamento de Educação. Portugal.
- SILVA, A., ARAÚJO, D., LUÍS, H., RODRIGUES, I., ALVES, M., ROSÁRIO, M., CARDONA, M. J., CAMPICHE, P., CAMPICHE, J., & TAVARES, T. (2005). *A Narrativa na Promoção da Igualdade de Género. Contributos para a Educação Pré-Escolar*. Cadernos de Coeducação. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.
- SMITH. (2006). O Brincar e os Usos do Brincar. IN: MOYLES, J. R. (org.). *A excelência do brincar*. Porto Alegre: Artmed, (p.p. 25-38).
- SOUSA, A. (1979). *A educação pelo movimento expressivo*. Lisboa: Básica Editora.
- SOUSA, A. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- SOUSA, A. B. (2009). *Avaliação do Desenvolvimento da criança dos 3 aos 10 anos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- SPODEK, B. & SARACHO, O. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: Artmed.
- SPODEK, B. (2002). *Manual de investigação em educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- SPRADLEY, J. P. (1980). *Participant Observation*. New York: Rinehart and Winston.
- SUBIRATS, M. & BRULLET, C. (1988). *Rosa Y Azul. La Transmisión de los Géneros en la Escuela Mixta*. Série Estúdios, 19. Madrid: Ministério de Cultura, Instituto de la Mujer.
- TUCKMAN, B. (2005). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- VELOSO, R. M. (2005). *Não-receita para escolher um bom livro*. Beja: In Palavras Andarilhas.

VIEIRA, C. C. (2006). *Educação Familiar. Estratégias para a Promoção da Igualdade de Género*. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres n.º 15. Coleção Mudar Atitudes.

VIEIRA, C. (2007). *Educação Familiar. Estratégias para a Promoção da Igualdade de Género*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género. Coleção Mudar as Atitudes.

VYGOTSKY, L. (1991). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. MICHAEL Cole. (Org.). São Paulo: Martins Fontes.

VYGOTSKY, L. (1998). O papel do brinquedo no desenvolvimento. In: VIGOTSKY, L. S. *A formação Social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, (p.p. 121-137).

WANDERLIND, MARTINS, HANSEN, MACARINI & VIEIRA (2006). Diferenças de Género no Brincar de Crianças Pré-Escolares e Escolares na Brinquedoteca. *Paidéia*, n.º 16 (34), (p.p. 263-273).

ZABALZA, A. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Lisboa: Edições Asa.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

- Lei 5/97 – Lei-Quadro da Educação Pré-escolar, de 10 de Fevereiro.
- Despacho 5220/97 – Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, de 10 de Julho.
- Despacho Conjunto n.º 268/97, de 25 de Agosto.
- Despacho Conjunto n.º 258/97, de 21 de Agosto.
- Circular 17/DSDC/DEBEP/2007 – Gestão do Currículo na Educação Pré-escolar.

ANEXOS

ANEXO N.º 1 – Instrumentos de Recolha de Dados

FICHA DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO

NOME DO JARDIM DE INFÂNCIA _____

NOME DA INSTITUIÇÃO/AGRUPAMENTO _____

MORADA _____

CÓDIGO POSTAL _____ TELEFONE _____

E-MAIL _____

DIRETOR PEDAGÓGICO/COORDENADOR DO ESTABELECIMENTO _____

ELEMENTO DE APOIO DQP _____ DATA _____

Apresentam-se seguidamente um conjunto de perguntas que visam caraterizar o jardim-de-infância. Responda, por favor, apenas aos tópicos que considera relevantes para o seu estabelecimento.

1. Qual o tipo de estabelecimento? Por favor assinale o quadrado correspondente.

a) PÚBLICO

b) PRIVADO

(com ou sem fins lucrativos)

A1 ☐ Ministério da Educação

B1 ☐ IPSS (Instituição Privada de Solidariedade Social)

A2 ☐ Ministério do Trabalho e da Solid. Social

B2 ☐ Particular e Cooperativo

A3 ☐ Outros _____

B3 ☐ Outros

2. Em que tipo de instalações funciona?

☐ a) Construção de raiz

☐ b) Edifício adaptado

☐ c) Edifício integrado em escola do 1º ciclo

☐ c) E.B.I. (Escola Básica Integrada)

☐ d) Outros _____

3. São os únicos locatários?

a) Sim ☐

b) Não ☐

c) Se não são, diga quem são os outros _____

CRIANÇAS

4. Quantas crianças com as idades abaixo indicadas frequentam o Jardim de Infância?

a) 3 anos d) 6 anos

b) 4 anos

c) 5 anos

5. Qual o número total de crianças inscritas nesta data?

6. Quantas Crianças existem em lista de espera?

7. Quantas crianças estão realmente a frequentar?

8. Quantas salas de atividades existem no Jardim de Infância?

9. Qual a lotação máxima de cada sala?

10. Como estão organizados os grupos de crianças?

a) Grupos heterogéneos

b) Grupos homogéneos

11. Horário do estabelecimento:

a) Hora de abertura____:____ Hora de encerramento____:____

b) Qual a duração da componente letiva?

Manhã das____ horas às____ horas; Tarde das____ horas às____ horas

c) Qual a duração da componente de apoio à família ou de apoio sócio-educativo?

Manhã das____ horas às____ horas; Tarde das____ horas às____ horas

d) Qual é o horário do almoço? _____

e) Quem presta esse serviço? _____

PESSOAL

12. Organograma do estabelecimento

13. Horários das pessoas que trabalham no jardim-de-infância

Nomes	Categoria	H. de entrada	H. de saída	H. de almoço	Observações

14. Qual o rácio adulto/criança no jardim-de-infância?

(determina-se dividindo o n.º total de crianças pelo n.º total de adultos com funções educativas-educadores, auxiliares/ajudantes e educadores de apoio em permanência na instituição)

SALAS	IDADES	N.º CRIANÇAS	N.º EDUCADORES	N.º AUXILIARES	RÁCIO ADULTO/CRIANÇA

15. Qual o grau de participação da família no jardim de infância?

a) Nula ☐ Pontual ☐ Frequente ☐

b) Festas ☐ Reuniões ☐ Atividades e/ou projetos ☐

Se participa nas atividades e/ou projetos dê um exemplo _____

16. Existe pessoal de apoio?

a) Educador de apoio? ☐ SIM ☐ NÃO

b) Outros técnicos? ☐ ☐

Quais (psicólogo, terapeuta, etc.)?

FINANCIAMENTO

17.Dê uma estimativa do custo por criança/ano. (incluindo todas as despesas)

18.Contribuição financeira dos pais

a) Mensalidade única (diga o montante) _____

b) Comparticipação por capitação

Mínima _____ Máxima _____ Média/mensal _____

c) Contribuição voluntária (refira a média mensal) _____

19.Outras fontes de financiamento

a) Autarquias ☐ montantes _____

b) Projetos ☐ montantes _____

c) Outros ☐ montantes _____

COMUNIDADE

20.Qual a localização geográfica do Estabelecimento?

a) ☐ Área Urbana b) ☐ Área suburbana c) ☐ Área rural

21.Indique a percentagem de famílias das crianças que frequentam o jardim-de-infância que se incluem nos diferentes grupos socioeconómicos:

22.Existem crianças com necessidades educativas especiais?

SIM NÃO

☐ ☐

a) Qual a percentagem dessas crianças? %

b) Que tipos de necessidades educativas especiais apresentam essas crianças?

c) Que técnicos fizeram a avaliação/diagnóstico?

23. Qual a percentagem de crianças cuja língua materna não é o português?

24. Qual a proveniência desses pais? _____

25. Qual a percentagem de crianças de minorias étnicas? _____

Observações (se desejar acrescentar alguma informação não contemplada nesta ficha, faça-o, por favor, no espaço abaixo):

FICHA DO ESPAÇO EDUCATIVO DA SALA DE ATIVIDADES

(A preencher por cada uma das salas)

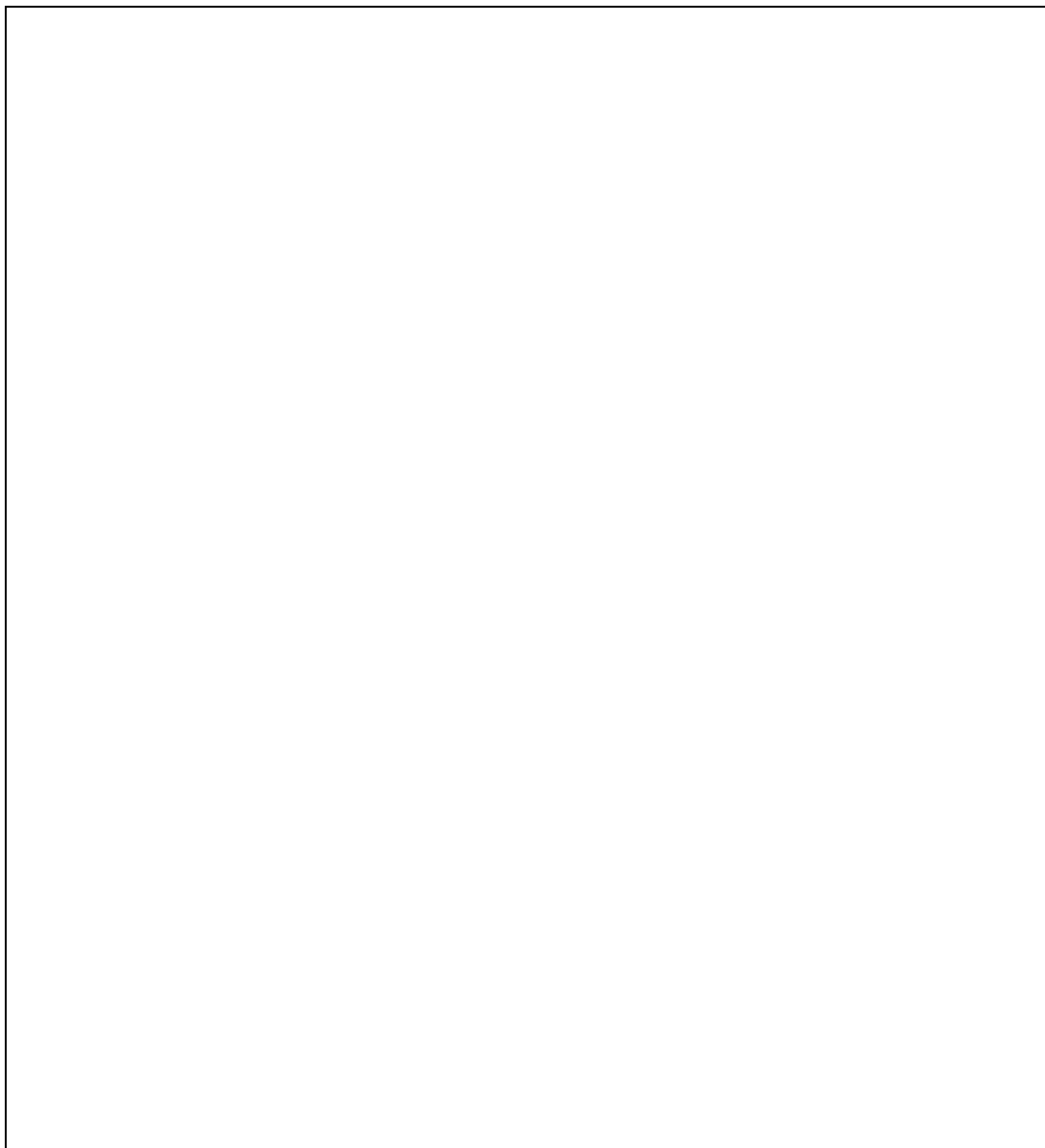
SALA _____

O ESPAÇO INTERIOR

1. Dimensões do espaço em m²

2. Áreas em que está organizada e designação.

3. a) Organização do espaço/sala: faça a planta da sala indicando as áreas e os materiais que contém. Se possível inclua fotografias.



b) Diga, em poucas palavras, porque deu essa disposição à sua sala?

4. Dos seguintes itens assinale aqueles de que dispõe: S (sim) ou N (não)

- a) ☐ Cacifos ou cabide para guardar os pertences da criança
- b) ☐ Vestiários
- c) ☐ Acessos próprios para cadeira de rodas
- d) ☐ Placares/Expositores

5. a) Tem acesso a outros materiais/equipamentos existentes na instituição? Quais?

b) Tem acesso a outros materiais/equipamentos existente no agrupamento? Quais?

6. Descreva as seguintes instalações

a) Sanitários para crianças

b) Lavandaria

c) Dormitório (s)

d) Cozinha

e) Sala para movimento/ginásio

f) Refeitório

g) Sala de professores e casa de banho para adultos

h) Sala destinada aos pais (e à comunidade)

i) Secretaria

j) Sala de atividades de apoio à família/prolongamentos

k) Biblioteca/ludoteca/centro de recursos

ESPAÇO EXTERIOR

1. Tem acesso a uma zona de recreio exterior? a) ☐ Sim b) ☐ Não

c) Se sim, quantos vezes por dia é utilizado?

d) Partilha esta zona como e com quem?

2. Quem dinamiza/supervisiona o recreio?

3. Qual a área do espaço exterior em m²?

Área coberta _____ Descoberta _____

4. Que tipo de pavimento e de vedação existem?

5. Assinale os materiais de que dispõe.

- | | |
|---|--|
| a) <input type="checkbox"/> Utensílios de exterior (pás, bolas) | f) <input type="checkbox"/> Arrecadação exterior |
| b) <input type="checkbox"/> Estrutura para trepar/escorrega/baloços | g) <input type="checkbox"/> Jardim e /ou horta |
| c) <input type="checkbox"/> Caixa de areia | h) <input type="checkbox"/> Animais domésticos |
| d) <input type="checkbox"/> Tanque de água | i) <input type="checkbox"/> Outros? |
| e) <input type="checkbox"/> Brinquedos de rodas (triciclos, etc) | Quais _____ |

6. Considera os materiais suficientes?

- a) Sim ☐ b) Não ☐

CARACTERÍSTICAS GERAIS DO ESPAÇO EDUCATIVO

1. Estado de conservação do equipamento e do material.

- a) ☐ Novo
- b) ☐ Velho
- c) ☐ Usado mas em bom estado

Observações: _____

2. Existem equipamentos e instalações suficientes para o número de crianças que os utilizam?

a) ☐ Sim

b) ☐ Não

Observações _____

3. Medidas de segurança e saúde das crianças e do pessoal:

4. Medidas de segurança do equipamento

5. Tem mais alguma informação relevante que queira acrescentar? Faça-o, por favor, no espaço abaixo.

Obrigada pela sua colaboração!

**FICHA DO NÍVEL SÓCIO-ECONÓMICO DAS FAMÍLIAS DAS CRIANÇAS
QUE FREQUENTAM O ESTABELECIMENTO EDUCATIVO**

NOME DO ESTABELECIMENTO _____

NOME DA INSTITUIÇÃO _____

MORADA _____

CÓDIGO POSTAL _____ TELEFONE _____

E-MAIL _____

DIRETOR PEDAGÓGICO/COORDENADOR DO ESTABELECIMENTO _____

ELEMENTO DE APOIO DQP _____ DATA _____

FICHA DO (A) EDUCADOR (A) INFÂNCIA

NOME DO ESTABELECIMENTO _____

NOME DA INSTITUIÇÃO/AGRUPAMENTO _____

MORADA _____

CÓDIGO POSTAL _____ TELEFONE _____

E-MAIL _____

ELEMENTO DE APOIO DQP _____ DATA _____

NOME _____

1. Quais as suas habilitações?

a) Habilitações académicas/profissionais

- | | | |
|--------------------------|-------------------------|------------------|
| <input type="checkbox"/> | Bacharelato | |
| <input type="checkbox"/> | Licenciatura | |
| <input type="checkbox"/> | Complemento Formação | Na área de _____ |
| <input type="checkbox"/> | DESE | Na área de _____ |
| | Curso de especialização | |
| <input type="checkbox"/> | Mestrado | Na área de _____ |
| <input type="checkbox"/> | Doutoramento | Na área de _____ |

b) Outras qualificações relevantes para a função educativa (explique detalhadamente)

c) Outra formação/habilitações certificadas

d) Qualificação para o desempenho de outras funções no sistema educativo

2. a) Anos de serviço? _____

b) Anos de serviço neste estabelecimento _____

c) Tem experiência de trabalho com crianças com NEE? (explique detalhadamente)

d) Teve alguma formação para trabalhar com crianças com NEE?

3. Indique quanto tempo trabalhou com crianças entre os 0-6 anos nos seguintes sectores:

a) Voluntariado Anos b) Ensino Particular e Cooperativo Anos

c) Rede Pública – Jardim de Infância Anos d) IPSS – Jardim de Infância Anos

e) Creche Anos f) ATL Anos

g) Hospital Anos h) Ludotecas Anos

i) Bibliotecas Anos j) Outros. Anos

Quais?.....

4. Assinale o número de anos que trabalhou com crianças em idade pré-escolar.

Setor Privado anos

Setor Público anos

Solidário anos

5. Possui outra experiência relevante com crianças dos 6 aos 10 anos?

6. Descreva as funções que desempenha neste estabelecimento educativo?

7. Comente no âmbito do seu trabalho o que lhe dá:

a) mais satisfação

b) menos satisfação

8. Que razões o/a levaram a escolher a profissão de educador de infância?

9. a) Como gostaria de melhorar a sua actividade profissional?

b) Que dificuldades encontra para melhorar a sua actividade profissional?

c) O quê (ou quem) poderia contribuir para essa melhoria?

10. Assinale os seguintes cursos/temas de acordo com os títulos das colunas (frequentou, existe na sua zona mas não frequentou, gostaria de frequentar):

	Frequentou	Existe na sua zona	Gostaria de frequentar
a)Administração e gestão de escolas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b)Observação, planeamento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c)Documentação pedagógica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d)Teoria e métodos de investigação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e)Projeto educativo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Atividades lúdicas/ jogos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Escola inclusiva/ NEE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Crianças em risco	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i)Educação para a saúde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j)Educação multicultural/igualdade de oportunidades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) Teorias de aprendizagem/ psicologia do desenvolvimento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l)Sociologia da educação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m)Desenvolvimento curricular/ Modelos curriculares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
n)Organização dos espaços, dos materiais, do tempo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
o) Organização do grupo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
p)Trabalho com pais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
q) Articulação com o 1ºciclo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
r) Novas tecnologias (computadores)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s) Outros.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. Áreas Curriculares

	Frequentou	Existe na sua zona	Gostaria de frequentar
a)Formação Pessoal e Social	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b)Expressão Motora	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Expressão Dramática	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d)Expressão Plástica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e)Expressão Musical	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f)Linguagem oral e abordagem à escrita	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g)Matemática	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h)Conhecimento do Mundo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i)Outras.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. Quantas horas, por dia, trabalha diretamente com as crianças?-

13. Está estabelecido no seu horário uma componente não letiva?

Sim

Não

Se sim, como usa as horas da componente não lectiva?

14. Tem outros comentários a acrescentar.

FICHA DA AUXILIAR DE AÇÃO EDUCATIVA

NOME: _____

1. Escolaridade

a) Anos de escolaridade (coloque um círculo de acordo com a sua situação)

4 6 9 11 12

b) Tem outras habilitações académicas?

c) Tem formação profissional para exercer a função que desempenha?

Sim ☐ Não ☐

Se respondeu sim, diga qual?

d) Outra formação/habilitações certificadas.

2.a) Quantos anos tem de serviço?

b) Anos de serviço neste estabelecimento.

c) Tem experiência de trabalho com crianças com NEE? (explique detalhadamente)

d) Teve alguma formação para trabalhar com crianças com NEE?

3. Indique quanto tempo trabalhou com crianças entre os 0-6 anos nos seguintes setores:

k) Voluntariado	<input type="text"/> Anos	l) Ensino Particular e Cooperativo	<input type="text"/> Anos
m) Rede Pública – Jardim de Infância	<input type="text"/> Anos	n) IPSS – Jardim de Infância	<input type="text"/> Anos
o) Creche	<input type="text"/> Anos	p) ATL	<input type="text"/> Anos
q) Hospital	<input type="text"/> Anos	r) Ludotecas	<input type="text"/> Anos
s) Bibliotecas	<input type="text"/> Anos	t) Outros.	<input type="text"/> Anos
		Quais?.....	

4. Assinale o número de anos que trabalhou com crianças em idade pré-escolar.

Setor Privado	<input type="text"/> anos	Setor Público	<input type="text"/> anos
Solidário	<input type="text"/> anos		

5. Possui outra experiência relevante com crianças dos 6 aos 10 anos?

6. Descreva as funções que desempenha neste estabelecimento educativo?

7. Comente no âmbito do seu trabalho o que:

a) lhe dá mais satisfação

b) lhe dá menos satisfação

8. Que razões a levaram a escolher esta profissão?

9. Como gostaria de melhorar na sua atividade profissional?

a) Que dificuldade encontra para melhorar a sua prática profissional?

b) O quê (ou quem) poderia contribuir para essa melhoria?

10. Teve alguma formação em serviço?

Sim Não
☐ ☐

a) Se respondeu sim, diga que temas foram tratados e quanto tempo duraram essas ações?

11. Se pudesse ter acesso à formação em serviço, diga quais dos seguintes temas lhe interessam muito, lhe são indiferentes e lhe interessam pouco

	Muito Interesse	Indiferente	Pouco interesse
a) Legislação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Observação/avaliação/ registo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Desenvolvimento das crianças	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Organização de atividades educativas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Atividades lúdicas/ jogos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Escola inclusiva/ NEE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Crianças em risco	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Primeiros socorros/ Educação para a saúde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Educação Multicultural/ Igualdade de oportunidades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Trabalho com pais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

k) Orientações Curriculares

l) Outros:.....

12.Tem outros comentários a acrescentar? Faça-o, por favor, no espaço abaixo.

ANEXO N.º 2 – Pedido de autorização



ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

Mestrado em Educação Pré-escolar



PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO

No âmbito da realização do Relatório Final de Prática e Ensino Supervisionada, necessário para a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar, eu, Ana Margarida Penha Alvanel, venho através desta carta dar a conhecer o título do Relatório Final de Prática e Ensino Supervisionada: **“O Jogo Simbólico e a Construção da Identidade de Género”**.

As atividades que vão estar presentes no relatório serão atividades que irão contribuir para a desmitificação das diferenças de género existentes na sala de atividades e que me vão permitir observar se as crianças já possuem ou não conceções acerca da identidade de género. Para tal e para enriquecer o meu relatório, venho por este meio, solicitar a V. Exa., em relação ao seu educando(s), a autorização para:

- Tirar fotografias;
- Fazer gravações de som e/ou vídeo;
- Realizar visitas de estudo na cidade de Portalegre.

Toda a informação recolhida será alvo de posterior análise qualitativa, a partir da qual serão retirados dados a ser utilizados no trabalho acima descrito.

Informo que, caso pretenda, terei todo o gosto em facultar a V. Exa. em qualquer altura, todas as fotografias e gravações realizadas durante o estudo.

Cabe-me agradecer antecipadamente a sua valiosa colaboração, lembrando que este trabalho tem objetivos meramente académicos, sendo reservada toda a informação que identifique as crianças.

Com os melhores cumprimentos,

Ana Margarida Penha Alvanel

AUTORIZO

☐

SIM

☐

NÃO

ASSINATURA

ANEXO N.º 3 - Guião das Entrevistas às Crianças



INSTITUTO POLITÉCNICO DE PORTALEGRE
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



Mestrado em Educação Pré-escolar

Ano Letivo 2013/2014

Guião de Entrevista às Crianças

Esta entrevista insere-se num trabalho de investigação que incide sobre as questões de diferenciação de género presentes no jogo simbólico na sala do jardim-de-infância, sob orientação científica da Professora Doutora Amélia de Jesus Marchão, professora Adjunta da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre.

Os dados recolhidos serão tratados de modo a garantir a confidencialidade e o anonimato das crianças, sendo utilizados apenas no contexto do estudo.

Identificação da criança

Nome: _____

Idade _____ Género: Masculino ☐

Feminino ☐

Situação

“A Luísa e o Gonçalo estavam a brincar na sala de atividades quando de repente se lembram de ir brincar para a área da casinha. Como já estava farta de fazer sempre de mãe, a Luísa pediu ao Gonçalo para trocar com ela porque desta vez ela queria fazer de pai. A princípio, o Gonçalo não achou muita graça porque pensava que fazer de mãe era brincadeira de menina, mas depois de brincar um bocadinho até começou a gostar. Agora quando costumam ir brincar para a casinha, a Luísa e o Gonçalo costumam trocar de vez em quando: a Luísa é o pai e o Gonçalo é a mãe.”

- 1- Quando vais para a área da casinha, e vais brincar costumavas ser a mãe, o pai, ou o filho, ou a filha?
- a) Mãe;
 - b) Pai;
 - c) Filho/a.

2- Se fosses como a Luísa, e já estivesses farto/a de fazer sempre de mãe o que fazias?

3- Se fosses o Gonçalo aceitavas o pedido da Luísa? Porquê?

4- Se a Luísa não tivesse pedido para trocar e continuasse a fazer de mãe e o Gonçalo de pai quais achas que eram as coisas que cada um deles podia fazer na casinha?

- a) Lavar a loiça;
- b) Passar a ferro;
- c) Por a mesa;
- d) Varrer o chão;
- e) Dar comida ao bebé;
- f) Arrumar a casa;
- g) Fazer a comida;

5- E agora, se a Luísa fosse o pai e o Gonçalo a mãe, o que achas que cada um deles podia fazer?

- a) Lavar a loiça;
- b) Passar a ferro;
- c) Por a mesa;
- d) Varrer o chão;
- e) Dar comida ao bebé;
- f) Arrumar a casa;
- g) Fazer a comida;

6- E se a Luísa preferisse brincar com a Catarina e o Gonçalo com o Luís, que áreas da sala, achas que eles deviam escolher?

- a) Casinha;
- b) Garagem;
- c) Biblioteca;

- d) Pintura;
- e) Recorte;
- f) Jogos;
- g) Computador;
- h) Quadro;
- i) Plasticina.

7- A Luísa não gosta de desporto, dos jogos e das atividades que se seguem diz qual ou quais ela poderia escolher:

- a) Futebol;
- b) Basquetebol;
- c) Voleibol;
- d) Andebol;
- e) Ginástica;
- f) Dança;
- g) Natação.

8- O Gonçalo foi convidado/a para participar na peça de teatro da escola, e a professora perguntou-lhe se ele gostava de fazer de bailarino. Achas que ele deve aceitar o convite? Porquê?

9- E se fosses tu a ser convidado para uma peça de teatro na escola, sobre as profissões. Que profissão escolhias para representar? Porquê?

10- Quando forem crescidos, a Luísa quer ser polícia e o Gonçalo cabeleireiro. O que achas das escolhas deles?

ANEXO N.º 4 – Transcrição das Entrevistas às Crianças

Entrevista Transcrita – Diogo

- O teu nome?

“Diogo”

- Quantos anos tens?

“Cinco”

- És menino ou menina?

“Menino”

1- Quando vais para a área da casinha, e vais brincar costumas ser a mãe, o pai, ou o filho, ou a filha?

“ O pai.”

2- Se fosses como a Luísa, e já estivesses farto/a de fazer sempre de mãe o que fazias?

“Ia para a garagem, não brincava mais na casinha.”

3- Se fosses o Gonçalo aceitavas o pedido da Luísa? Porquê?

“Não, porque não gostava de fazer de mãe.”

4- Se a Luísa não tivesse pedido para trocar e continuasse a fazer de mãe e o Gonçalo de pai quais achas que eram as coisas que cada um deles podia fazer na casinha?

a) Lavar a loiça;

“ A mãe.”

b) Passar a ferro;

“A mãe.”

c) Por a mesa;

“A mãe.”

d) Varrer o chão;

“A mãe.”

e) Dar comida ao bebé;

“A mãe.”

f) Arrumar a casa;

“A mãe.”

g) Fazer a comida.

“ O pai.”

5- E agora, se a Luísa fosse o pai e o Gonçalo a mãe, o que achas que cada um deles podia fazer?

a) Lavar a loiça;

“ A mãe.”

- b) **Passar a ferro;**
“O pai.”
c) **Por a mesa;**
“A mãe.”
d) **Varrer o chão;**
“O pai”
e) **Dar comida ao bebé;**
“A mãe.”
f) **Arrumar a casa;**
“Os dois.”
g) **Fazer a comida.**
“A mãe.”

6- E se a Luísa preferisse brincar com a Catarina e o Gonçalo com o Luís, que áreas da sala, achas que eles deviam escolher?

- a) **Casinha;**
“As meninas.”
b) **Garagem;**
“Os meninos.”
c) **Biblioteca;**
“Os dois.”
d) **Pintura;**
“Os dois.”
e) **Recorte;**
“Os meninos.”
f) **Jogos;**
“Os meninos.”
g) **Computador;**
“Os dois.”
h) **Quadro;**
“As meninas.”
i) **Plasticina.**
“Os dois.”

7- A Luísa não gosta de desporto, dos jogos e das atividades que se seguem diz qual ou quais ela poderia escolher:

- a) **Futebol;**
“Sim.”
b) **Basquetebol;**
“Não.”
c) **Voleibol;**
“Não.”
d) **Andebol;**
“Não.”
e) **Ginástica;**
“Sim.”
f) **Dança;**
“Sim.”
g) **Natação.**
“Sim.”

- 8- O Gonçalo foi convidado/a para participar na peça de teatro da escola, e a professora perguntou-lhe se ele gostava de fazer de bailarino. Achas que ele deve aceitar o convite? Porquê?**

“Não, porque são só as meninas!”

- 9- E se fosses tu a ser convidado para uma peça de teatro na escola, sobre as profissões. Que profissão escolhias para representar? Porquê?**

“Polícia, porque eu gosto.”

- 10- Quando forem crescidos, a Luísa quer ser polícia e o Gonçalo cabeleireiro. O que achas das escolhas deles?**

“ O Gonçalo tem de ser polícia e a Luísa cabeleireira, assim é que está bem.”

Entrevista Transcrita – Guilherme

- O teu nome?

“Diogo”

- Quantos anos tens?

“Quatro”

- És menino ou menina?

“Menino”

1- Quando vais para a área da casinha, e vais brincar costumavas ser a mãe, o pai, ou o filho, ou a filha?

“ O pai.”

2- Se fosses como a Luísa, e já estivesses farto/a de fazer sempre de mãe o que fazias?

“Era amigo e deixava trocar.”

3- Se fosses o Gonçalo aceitavas o pedido da Luísa? Porquê?

“Sim, porque era amigo.”

4- Se a Luísa não tivesse pedido para trocar e continuasse a fazer de mãe e o Gonçalo de pai quais achas que eram as coisas que cada um deles podia fazer na casinha?

a) Lavar a loiça;

“ A mãe.”

b) Passar a ferro;

“A mãe.”

c) Por a mesa;

“O pai.”

d) Varrer o chão;

“O pai.”

e) Dar comida ao bebé;

“A mãe.”

f) Arrumar a casa;

“A mãe.”

g) Fazer a comida.

“ A mãe.”

5- E agora, se a Luísa fosse o pai e o Gonçalo a mãe, o que achas que cada um deles podia fazer?

a) Lavar a loiça;

“ A mãe.”

- b) Passar a ferro;**
“O pai.”
- c) Por a mesa;**
“A mãe.”
- d) Varrer o chão;**
“A mãe.”
- e) Dar comida ao bebé;**
“O pai.”
- f) Arrumar a casa;**
“A mãe.”
- g) Fazer a comida.**
“A mãe.”

6- E se a Luísa preferisse brincar com a Catarina e o Gonçalo com o Luís, que áreas da sala, achas que eles deviam escolher?

- a) Casinha;**
“As meninas.”
- b) Garagem;**
“Os meninos.”
- c) Biblioteca;**
“As meninas.”
- d) Pintura;**
“Os meninos.”
- e) Recorte;**
“As meninas.”
- f) Jogos;**
“As meninas.”
- g) Computador;**
“As meninas.”
- h) Quadro;**
“Os meninos.”
- i) Plasticina.**
“As meninas.”

7- A Luísa não gosta de desporto, dos jogos e das atividades que se seguem diz qual ou quais ela poderia escolher:

- a) Futebol;**
“Sim.”
- b) Basquetebol;**
“Sim.”
- c) Voleibol;**
“Sim.”
- d) Andebol;**
“Sim.”
- e) Ginástica;**
“Sim.”
- f) Dança;**
“Sim.”
- g) Natação.**
“Sim.”

- 8- O Gonçalo foi convidado/a para participar na peça de teatro da escola, e a professora perguntou-lhe se ele gostava de fazer de bailarino. Achas que ele deve aceitar o convite? Porquê?**

“Sim, porque ele ia gostar!”

- 9- E se fosses tu a ser convidado para uma peça de teatro na escola, sobre as profissões. Que profissão escolhias para representar? Porquê?**

“Polícia, porque eu gosto.”

- 10- Quando forem crescidos, a Luísa quer ser polícia e o Gonçalo cabeleireiro. O que achas das escolhas deles?**

“ Acho bem.”

Entrevista Transcrita – João

- O teu nome?

“João”

- Quantos anos tens?

“Seis”

- És menino ou menina?

“Menino”

1- Quando vais para a área da casinha, e vais brincar costumavas ser a mãe, o pai, ou o filho, ou a filha?

“O pai.”

2- Se fosses como a Luísa, e já estivesses farto/a de fazer sempre de mãe o que fazias?

“Mudava para pai.”

3- Se fosses o Gonçalo aceitavas o pedido da Luísa? Porquê?

“Sim, porque ela já tava farta, eu era amigo e mudava.”

4- Se a Luísa não tivesse pedido para trocar e continuasse a fazer de mãe e o Gonçalo de pai quais achas que eram as coisas que cada um deles podia fazer na casinha?

a) Lavar a loiça;

“Os dois.”

b) Passar a ferro;

“O pai.”

c) Por a mesa;

“A mãe.”

d) Varrer o chão;

“Os dois.”

e) Dar comida ao bebé;

“Os dois.”

f) Arrumar a casa;

“Os dois.”

g) Fazer a comida.

“Os dois.”

5- E agora, se a Luísa fosse o pai e o Gonçalo a mãe, o que achas que cada um deles podia fazer?

a) Lavar a loiça;

“O pai.”

- b) Passar a ferro;**
“A mãe.”
- c) Por a mesa;**
“O pai.”
- d) Varrer o chão;**
“Os dois.”
- e) Dar comida ao bebé;**
“Os dois.”
- f) Arrumar a casa;**
“Os dois.”
- g) Fazer a comida.**
“Os dois.”

6- E se a Luísa preferisse brincar com a Catarina e o Gonçalo com o Luís, que áreas da sala, achas que eles deviam escolher?

- a) Casinha;**
“As meninas.”
- b) Garagem;**
“Os meninos.”
- c) Biblioteca;**
“Os dois.”
- d) Pintura;**
“Os meninos.”
- e) Recorte;**
“As meninas.”
- f) Jogos;**
“Os meninos.”
- g) Computador;**
“Os meninos.”
- h) Quadro;**
“As meninas.”
- i) Plasticina.**
“Os meninos.”

7- A Luísa não gosta de desporto, dos jogos e das atividades que se seguem diz qual ou quais ela poderia escolher:

- a) Futebol;**
“Não.”
- b) Basquetebol;**
“Não.”
- c) Voleibol;**
“Não.”
- d) Andebol;**
“Não.”
- e) Ginástica;**
“Não.”
- f) Dança;**
“Não.”
- g) Natação.**
“Sim.”

- 8- O Gonçalo foi convidado/a para participar na peça de teatro da escola, e a professora perguntou-lhe se ele gostava de fazer de bailarino. Achas que ele deve aceitar o convite? Porquê?**

“Não, porque alguns meninos não gostam de dançar.”

- 9- E se fosses tu a ser convidado para uma peça de teatro na escola, sobre as profissões. Que profissão escolhias para representar? Porquê?**

“Cavaleiro, porque eu gosto.”

- 10- Quando forem crescidos, a Luísa quer ser polícia e o Gonçalo cabeleireiro. O que achas das escolhas deles?**

“ Acho bem. O Gonçalo podia ser cabeleireiro e a Luísa polícia.”

Entrevista Transcrita – Laura

- O teu nome?

“Laura”

- Quantos anos tens?

“Seis”

- És menino ou menina?

“Menina”

1- Quando vais para a área da casinha, e vais brincar costumavas ser a mãe, o pai, ou o filho, ou a filha?

“ Filha e outras vezes faço de mãe.”

2- Se fosses como a Luísa, e já estivesses farto/a de fazer sempre de mãe o que fazias?

“Às vezes podia fazer de filha ou pai.”

3- Se fosses o Gonçalo aceitavas o pedido da Luísa? Porquê?

“Sim, porque Às vezes podemos trocar, e a Luísa podia ser o pai e o Gonçalo podia ser a mãe.”

4- Se a Luísa não tivesse pedido para trocar e continuasse a fazer de mãe e o Gonçalo de pai quais achas que eram as coisas que cada um deles podia fazer na casinha?

a) Lavar a loiça;

“ A mãe.”

b) Passar a ferro;

“O pai.”

c) Por a mesa;

“A mãe.”

d) Varrer o chão;

“O pai.”

e) Dar comida ao bebé;

“O pai.”

f) Arrumar a casa;

“A mãe.”

g) Fazer a comida.

“ O pai.”

5- E agora, se a Luísa fosse o pai e o Gonçalo a mãe, o que achas que cada um deles podia fazer?

a) Lavar a loiça;

“A mãe.”

- b) Passar a ferro;**
“O pai.”
- c) Por a mesa;**
“O pai.”
- d) Varrer o chão;**
“O pai.”
- e) Dar comida ao bebé;**
“O pai.”
- f) Arrumar a casa;**
“O pai.”
- g) Fazer a comida.**
“O pai.”

6- E se a Luísa preferisse brincar com a Catarina e o Gonçalo com o Luís, que áreas da sala, achas que eles deviam escolher?

- a) Casinha;**
“As meninas.”
- b) Garagem;**
“Os meninos.”
- c) Biblioteca;**
“Os dois.”
- d) Pintura;**
“Os dois.”
- e) Recorte;**
“Os dois.”
- f) Jogos;**
“Os dois.”
- g) Computador;**
“Os dois.”
- h) Quadro;**
“Os dois.”
- i) Plasticina.**
“Os dois.”

7- A Luísa não gosta de desporto, dos jogos e das atividades que se seguem diz qual ou quais ela poderia escolher:

- a) Futebol;**
“Não.”
- b) Basquetebol;**
“Não.”
- c) Voleibol;**
“Sim.”
- d) Andebol;**
“Sim.”
- e) Ginástica;**
“Sim.”
- f) Dança;**
“Sim.”
- g) Natação.**
“Sim.”

- 8- O Gonçalo foi convidado/a para participar na peça de teatro da escola, e a professora perguntou-lhe se ele gostava de fazer de bailarino. Achas que ele deve aceitar o convite? Porquê?**

“Não, porque ser bailarino é igual a ser bailarina, ele tem que usar saia e um “popicho”.”

- 9- E se fosses tu a ser convidado para uma peça de teatro na escola, sobre as profissões. Que profissão escolhias para representar? Porquê?**

“Bailarina, porque gosto de ser bailarina, gosto de ter um “popicho” e ter a saia que elas têm.”

- 10- Quando forem crescidos, a Luísa quer ser polícia e o Gonçalo cabeleireiro. O que achas das escolhas deles?**

“ Eu acho que o Gonçalo devia ser super-herói, porque os meninos não devem ser cabeleireiros e ser o que a Luísa é.”

Entrevista Transcrita – Leonor

- O teu nome?

“Leonor”

- Quantos anos tens?

“Cinco”

- És menino ou menina?

“Menina”

1- Quando vais para a área da casinha, e vais brincar costumavas ser a mãe, o pai, ou o filho, ou a filha?

“A mãe.”

2- Se fosses como a Luísa, e já estivesses farto/a de fazer sempre de mãe o que fazias?

“Fazia de pai.”

3- Se fosses o Gonçalo aceitavas o pedido da Luísa? Porquê?

“Não, porque não queria fazer de mãe.”

4- Se a Luísa não tivesse pedido para trocar e continuasse a fazer de mãe e o Gonçalo de pai quais achas que eram as coisas que cada um deles podia fazer na casinha?

a) Lavar a loiça;

“A mãe.”

b) Passar a ferro;

“A mãe.”

c) Por a mesa;

“A mãe.”

d) Varrer o chão;

“A mãe.”

e) Dar comida ao bebé;

“A mãe.”

f) Arrumar a casa;

“O pai.”

g) Fazer a comida.

“O pai.”

5- E agora, se a Luísa fosse o pai e o Gonçalo a mãe, o que achas que cada um deles podia fazer?

a) Lavar a loiça;

“A mãe.”

- b) Passar a ferro;**
“A mãe.”
- c) Por a mesa;**
“A mãe.”
- d) Varrer o chão;**
“A mãe.”
- e) Dar comida ao bebé;**
“A mãe.”
- f) Arrumar a casa;**
“A mãe.”
- g) Fazer a comida.**
“O pai.”

6- E se a Luísa preferisse brincar com a Catarina e o Gonçalo com o Luís, que áreas da sala, achas que eles deviam escolher?

- a) Casinha;**
“Os dois.”
- b) Garagem;**
“Os meninos.”
- c) Biblioteca;**
“Os dois.”
- d) Pintura;**
“Os dois.”
- e) Recorte;**
“Os dois.”
- f) Jogos;**
“Os dois.”
- g) Computador;**
“Os dois.”
- h) Quadro;**
“Os dois.”
- i) Plasticina.**
“Os dois.”

7- A Luísa não gosta de desporto, dos jogos e das atividades que se seguem diz qual ou quais ela poderia escolher:

- a) Futebol;**
“Sim.”
- b) Basquetebol;**
“Sim.”
- c) Voleibol;**
“Sim.”
- d) Andebol;**
“Não.”
- e) Ginástica;**
“Sim.”
- f) Dança;**
“Sim.”
- g) Natação.**
“Sim.”

- 8- O Gonçalo foi convidado/a para participar na peça de teatro da escola, e a professora perguntou-lhe se ele gostava de fazer de bailarino. Achas que ele deve aceitar o convite? Porquê?**

“Não, porque só podiam ser as bailarinas.”

- 9- E se fosses tu a ser convidado para uma peça de teatro na escola, sobre as profissões. Que profissão escolhias para representar? Porquê?**

“Bailarina, porque eu gosto.”

- 10- Quando forem crescidos, a Luísa quer ser polícia e o Gonçalo cabeleireiro. O que achas das escolhas deles?**

“ Acho bem.”

Entrevista Transcrita – Maria

- O teu nome?

“Maria”

- Quantos anos tens?

“Quatro”

- És menino ou menina?

“Menina”

1- Quando vais para a área da casinha, e vais brincar costumavas ser a mãe, o pai, ou o filho, ou a filha?

“Filha e também mãe.”

2- Se fosses como a Luísa, e já estivesses farto/a de fazer sempre de mãe o que fazias?

“Fazia de pai.”

3- Se fosses o Gonçalo aceitavas o pedido da Luísa? Porquê?

“Sim, porque era amiga.”

4- Se a Luísa não tivesse pedido para trocar e continuasse a fazer de mãe e o Gonçalo de pai quais achas que eram as coisas que cada um deles podia fazer na casinha?

a) Lavar a loiça;

“Os dois.”

b) Passar a ferro;

“A mãe.”

c) Por a mesa;

“A mãe.”

d) Varrer o chão;

“A mãe.”

e) Dar comida ao bebé;

“O pai.”

f) Arrumar a casa;

“A mãe.”

g) Fazer a comida.

“A mãe.”

5- E agora, se a Luísa fosse o pai e o Gonçalo a mãe, o que achas que cada um deles podia fazer?

a) Lavar a loiça;

“Os dois.”

- b) Passar a ferro;**
“O pai.”
- c) Por a mesa;**
“O pai.”
- d) Varrer o chão;**
“O pai.”
- e) Dar comida ao bebé;**
“O pai.”
- f) Arrumar a casa;**
“O pai.”
- g) Fazer a comida.**
“O pai.”

6- E se a Luísa preferisse brincar com a Catarina e o Gonçalo com o Luís, que áreas da sala, achas que eles deviam escolher?

- a) Casinha;**
“Os dois.”
- b) Garagem;**
“Os meninos.”
- c) Biblioteca;**
“Os meninos.”
- d) Pintura;**
“As meninas.”
- e) Recorte;**
“Os meninos.”
- f) Jogos;**
“Os meninos.”
- g) Computador;**
“Os dois.”
- h) Quadro;**
“Os dois.”
- i) Plasticina.**
“Os dois.”

7- A Luísa não gosta de desporto, dos jogos e das atividades que se seguem diz qual ou quais ela poderia escolher:

- a) Futebol;**
“Sim.”
- b) Basquetebol;**
“Sim.”
- c) Voleibol;**
“Não.”
- d) Andebol;**
“Não.”
- e) Ginástica;**
“Sim.”
- f) Dança;**
“Sim.”
- g) Natação.**
“Sim.”

- 8- O Gonçalo foi convidado/a para participar na peça de teatro da escola, e a professora perguntou-lhe se ele gostava de fazer de bailarino. Achas que ele deve aceitar o convite? Porquê?**

“Não, porque são só as meninas.”

- 9- E se fosses tu a ser convidado para uma peça de teatro na escola, sobre as profissões. Que profissão escolhias para representar? Porquê?**

“Bombeira ou médica, porque eu gosto.”

- 10- Quando forem crescidos, a Luísa quer ser polícia e o Gonçalo cabeleireiro. O que achas das escolhas deles?**

“ Acho que não, porque as cabeleireiras são meninas.”

Entrevista Transcrita – Marta

- O teu nome?

“Marta”

- Quantos anos tens?

“Quatro”

- És menino ou menina?

“Menina”

1- Quando vais para a área da casinha, e vais brincar costumavas ser a mãe, o pai, ou o filho, ou a filha?

“Filha.”

2- Se fosses como a Luísa, e já estivesses farto/a de fazer sempre de mãe o que fazias?

“Fazia de filha.”

3- Se fosses o Gonçalo aceitavas o pedido da Luísa? Porquê?

“Sim, porque era amiga.”

4- Se a Luísa não tivesse pedido para trocar e continuasse a fazer de mãe e o Gonçalo de pai quais achas que eram as coisas que cada um deles podia fazer na casinha?

a) Lavar a loiça;

“O pai.”

b) Passar a ferro;

“A mãe.”

c) Por a mesa;

“O pai.”

d) Varrer o chão;

“A mãe.”

e) Dar comida ao bebé;

“O pai.”

f) Arrumar a casa;

“A mãe.”

g) Fazer a comida.

“O pai.”

5- E agora, se a Luísa fosse o pai e o Gonçalo a mãe, o que achas que cada um deles podia fazer?

a) Lavar a loiça;

“A mãe.”

b) Passar a ferro;

“O pai.”

c) Por a mesa;

“O pai.”

d) Varrer o chão;

“A mãe.”

e) Dar comida ao bebé;

“O pai.”

f) Arrumar a casa;

“A mãe.”

g) Fazer a comida.

“O pai.”

6- E se a Luísa preferisse brincar com a Catarina e o Gonçalo com o Luís, que áreas da sala, achas que eles deviam escolher?

a) Casinha;

“Os dois.”

b) Garagem;

“Os dois.”

c) Biblioteca;

“Os dois.”

d) Pintura;

“Os dois.”

e) Recorte;

“Os dois.”

f) Jogos;

“Os dois.”

g) Computador;

“Os dois.”

h) Quadro;

“Os dois.”

i) Plasticina.

“Os dois.”

7- A Luísa não gosta de desporto, dos jogos e das atividades que se seguem diz qual ou quais ela poderia escolher:

a) Futebol;

“Sim.”

b) Basquetebol;

“Sim.”

c) Voleibol;

“Sim.”

d) Andebol;

“Sim.”

e) Ginástica;

“Sim.”

f) Dança;

“Sim.”

g) Natação.

“Sim.”

8- O Gonçalo foi convidado/a para participar na peça de teatro da escola, e a professora perguntou-lhe se ele gostava de fazer de bailarino. Achas que ele deve aceitar o convite? Porquê?

“Sim, porque era giro.”

9- E se fosses tu a ser convidado para uma peça de teatro na escola, sobre as profissões. Que profissão escolhias para representar? Porquê?

“Médica, porque eu gosto.”

10- Quando forem crescidos, a Luísa quer ser polícia e o Gonçalo cabeleireiro. O que achas das escolhas deles?

“Acho mal, porque o Gonçalo não pode ser cabeleireiro.”

Entrevista Transcrita – Matilde

- O teu nome?

“Matilde”

- Quantos anos tens?

“Cinco”

- És menino ou menina?

“Menina”

1- Quando vais para a área da casinha, e vais brincar costumavas ser a mãe, o pai, ou o filho, ou a filha?

“A mãe.”

2- Se fosses como a Luísa, e já estivesses farto/a de fazer sempre de mãe o que fazias?

“Fazia de pai.”

3- Se fosses o Gonçalo aceitavas o pedido da Luísa? Porquê?

“Sim, porque podíamos trocar as mães e os pais.”

4- Se a Luísa não tivesse pedido para trocar e continuasse a fazer de mãe e o Gonçalo de pai quais achas que eram as coisas que cada um deles podia fazer na casinha?

a) Lavar a loiça;

“A mãe.”

b) Passar a ferro;

“A mãe.”

c) Por a mesa;

“A mãe.”

d) Varrer o chão;

“A mãe.”

e) Dar comida ao bebé;

“A mãe.”

f) Arrumar a casa;

“A mãe.”

g) Fazer a comida.

“A mãe.”

5- E agora, se a Luísa fosse o pai e o Gonçalo a mãe, o que achas que cada um deles podia fazer?

a) Lavar a loiça;

“O pai.”

- b) Passar a ferro;**
“O pai.”
- c) Por a mesa;**
“O pai.”
- d) Varrer o chão;**
“O pai.”
- e) Dar comida ao bebé;**
“O pai.”
- f) Arrumar a casa;**
“O pai.”
- g) Fazer a comida.**
“O pai.”

6- E se a Luísa preferisse brincar com a Catarina e o Gonçalo com o Luís, que áreas da sala, achas que eles deviam escolher?

- a) Casinha;**
“As meninas.”
- b) Garagem;**
“Os meninos.”
- c) Biblioteca;**
“Os dois.”
- d) Pintura;**
“Os dois.”
- e) Recorte;**
“Os meninos.”
- f) Jogos;**
“As meninas.”
- g) Computador;**
“As meninas.”
- h) Quadro;**
“Os meninos.”
- i) Plasticina.**
“As meninas.”

7- A Luísa não gosta de desporto, dos jogos e das atividades que se seguem diz qual ou quais ela poderia escolher:

- a) Futebol;**
“Sim.”
- b) Basquetebol;**
“Sim.”
- c) Voleibol;**
“Sim.”
- d) Andebol;**
“Sim.”
- e) Ginástica;**
“Sim.”
- f) Dança;**
“Sim.”
- g) Natação.**
“Sim.”

8- O Gonçalo foi convidado/a para participar na peça de teatro da escola, e a professora perguntou-lhe se ele gostava de fazer de bailarino. Achas que ele deve aceitar o convite? Porquê?

“Sim, porque ele gosta de dançar.”

9- E se fosses tu a ser convidado para uma peça de teatro na escola, sobre as profissões. Que profissão escolhias para representar? Porquê?

“Bailarina, porque eu gosto de dançar.”

10- Quando forem crescidos, a Luísa quer ser polícia e o Gonçalo cabeleireiro. O que achas das escolhas deles?

“ Acho que bem, porque eles querem ser isso.”

Entrevista Transcrita – Miguel G.

- O teu nome?

“Miguel”

- Quantos anos tens?

“Cinco”

- És menino ou menina?

“Menino”

1- Quando vais para a área da casinha, e vais brincar costumavas ser a mãe, o pai, ou o filho, ou a filha?

“O pai.”

2- Se fosses como a Luísa, e já estivesses farto/a de fazer sempre de mãe o que fazias?

“Fazia de pai.”

3- Se fosses o Gonçalo aceitavas o pedido da Luísa? Porquê?

“Sim, porque queria ser amigo dela.”

4- Se a Luísa não tivesse pedido para trocar e continuasse a fazer de mãe e o Gonçalo de pai quais achas que eram as coisas que cada um deles podia fazer na casinha?

a) Lavar a loiça;

“A mãe.”

b) Passar a ferro;

“O pai.”

c) Por a mesa;

“A mãe.”

d) Varrer o chão;

“O pai.”

e) Dar comida ao bebé;

“A mãe.”

f) Arrumar a casa;

“A mãe.”

g) Fazer a comida.

“A mãe.”

5- E agora, se a Luísa fosse o pai e o Gonçalo a mãe, o que achas que cada um deles podia fazer?

a) Lavar a loiça;

“O pai.”

- b) Passar a ferro;**
“O pai.”
- c) Por a mesa;**
“A mãe.”
- d) Varrer o chão;**
“O pai.”
- e) Dar comida ao bebé;**
“A mãe.”
- f) Arrumar a casa;**
“O pai.”
- g) Fazer a comida.**
“A mãe.”

6- E se a Luísa preferisse brincar com a Catarina e o Gonçalo com o Luís, que áreas da sala, achas que eles deviam escolher?

- a) Casinha;**
“Os dois.”
- b) Garagem;**
“Os dois.”
- c) Biblioteca;**
“Os dois.”
- d) Pintura;**
“Os dois.”
- e) Recorte;**
“Os dois.”
- f) Jogos;**
“Os dois.”
- g) Computador;**
“Os dois.”
- h) Quadro;**
“Os dois.”
- i) Plasticina.**
“Os dois.”

7- A Luísa não gosta de desporto, dos jogos e das atividades que se seguem diz qual ou quais ela poderia escolher:

- a) Futebol;**
“Não.”
- b) Basquetebol;**
“Não.”
- c) Voleibol;**
“Não.”
- d) Andebol;**
“Não.”
- e) Ginástica;**
“Sim.”
- f) Dança;**
“Sim.”
- g) Natação.**
“Sim.”

8- O Gonçalo foi convidado/a para participar na peça de teatro da escola, e a professora perguntou-lhe se ele gostava de fazer de bailarino. Achas que ele deve aceitar o convite? Porquê?

“Não, porque é menino e os meninos não podem dançar.”

9- E se fosses tu a ser convidado para uma peça de teatro na escola, sobre as profissões. Que profissão escolhias para representar? Porquê?

“Bombeiro, porque gosto.”

10- Quando forem crescidos, a Luísa quer ser polícia e o Gonçalo cabeleireiro. O que achas das escolhas deles?

“ Acho mal, porque o Gonçalo é menino e não pode ser cabeleireiro, devia ser bombeiro.”

Entrevista Transcrita – Miguel T.

- O teu nome?

“Miguel”

- Quantos anos tens?

“Seis”

- És menino ou menina?

“Menino”

1- Quando vais para a área da casinha, e vais brincar costumavas ser a mãe, o pai, ou o filho, ou a filha?

“O filho.”

2- Se fosses como a Luísa, e já estivesses farto/a de fazer sempre de mãe o que fazias?

“Fazia de pai.”

3- Se fosses o Gonçalo aceitavas o pedido da Luísa? Porquê?

“Não, porque as mães são meninas, não podem trocar.”

4- Se a Luísa não tivesse pedido para trocar e continuasse a fazer de mãe e o Gonçalo de pai quais achas que eram as coisas que cada um deles podia fazer na casinha?

a) Lavar a loiça;

“A mãe.”

b) Passar a ferro;

“A mãe.”

c) Por a mesa;

“A mãe.”

d) Varrer o chão;

“A mãe.”

e) Dar comida ao bebé;

“A mãe.”

f) Arrumar a casa;

“A mãe.”

g) Fazer a comida.

“A mãe.”

5- E agora, se a Luísa fosse o pai e o Gonçalo a mãe, o que achas que cada um deles podia fazer?

a) Lavar a loiça;

“O pai.”

- b) Passar a ferro;**
“O pai.”
- c) Por a mesa;**
“O pai.”
- d) Varrer o chão;**
“O pai.”
- e) Dar comida ao bebé;**
“O pai.”
- f) Arrumar a casa;**
“O pai.”
- g) Fazer a comida.**
“O pai.”

6- E se a Luísa preferisse brincar com a Catarina e o Gonçalo com o Luís, que áreas da sala, achas que eles deviam escolher?

- a) Casinha;**
“As meninas.”
- b) Garagem;**
“Os meninos.”
- c) Biblioteca;**
“Os dois.”
- d) Pintura;**
“Os dois.”
- e) Recorte;**
“Os dois.”
- f) Jogos;**
“Os dois.”
- g) Computador;**
“Os dois.”
- h) Quadro;**
“Os dois.”
- i) Plasticina.**
“Os dois.”

7- A Luísa não gosta de desporto, dos jogos e das atividades que se seguem diz qual ou quais ela poderia escolher:

- a) Futebol;**
“Não.”
- b) Basquetebol;**
“Não.”
- c) Voleibol;**
“Não.”
- d) Andebol;**
“Não.”
- e) Ginástica;**
“Sim.”
- f) Dança;**
“Sim.”
- g) Natação.**
“Sim.”

8- O Gonçalo foi convidado/a para participar na peça de teatro da escola, e a professora perguntou-lhe se ele gostava de fazer de bailarino. Achas que ele deve aceitar o convite? Porquê?

“Não, porque é um menino, mas se ele quisesse podia.”

9- E se fosses tu a ser convidado para uma peça de teatro na escola, sobre as profissões. Que profissão escolhias para representar? Porquê?

“Polícia, porque gosto.”

10- Quando forem crescidos, a Luísa quer ser polícia e o Gonçalo cabeleireiro. O que achas das escolhas deles?

“ São boas, gosto das escolhas deles.”

Entrevista Transcrita – Pedro

- O teu nome?

“Pedro”

- Quantos anos tens?

“Cinco”

- És menino ou menina?

“Menino”

1- Quando vais para a área da casinha, e vais brincar costumavas ser a mãe, o pai, ou o filho, ou a filha?

“O filho.”

2- Se fosses como a Luísa, e já estivesses farto/a de fazer sempre de mãe o que fazias?

“Ia-me embora e arranjava uma menina para fazer de mãe.”

3- Se fosses o Gonçalo aceitavas o pedido da Luísa? Porquê?

“Não, porque não sou menina.”

4- Se a Luísa não tivesse pedido para trocar e continuasse a fazer de mãe e o Gonçalo de pai quais achas que eram as coisas que cada um deles podia fazer na casinha?

a) Lavar a loiça;

“A mãe.”

b) Passar a ferro;

“Os dois.”

c) Por a mesa;

“Os dois.”

d) Varrer o chão;

“A mãe.”

e) Dar comida ao bebé;

“A mãe.”

f) Arrumar a casa;

“Os dois.”

g) Fazer a comida.

“Os dois.”

5- E agora, se a Luísa fosse o pai e o Gonçalo a mãe, o que achas que cada um deles podia fazer?

a) Lavar a loiça;

“A mãe.”

- b) Passar a ferro;**
“Os dois.”
- c) Por a mesa;**
“Os dois.”
- d) Varrer o chão;**
“A mãe.”
- e) Dar comida ao bebé;**
“A mãe.”
- f) Arrumar a casa;**
“Os dois.”
- g) Fazer a comida.**
“Os dois.”

6- E se a Luísa preferisse brincar com a Catarina e o Gonçalo com o Luís, que áreas da sala, achas que eles deviam escolher?

- a) Casinha;**
“As meninas.”
- b) Garagem;**
“Os meninos.”
- c) Biblioteca;**
“Os dois.”
- d) Pintura;**
“Os dois.”
- e) Recorte;**
“Os dois.”
- f) Jogos;**
“Os dois.”
- g) Computador;**
“Os dois.”
- h) Quadro;**
“Os dois.”
- i) Plasticina.**
“Os dois.”

7- A Luísa não gosta de desporto, dos jogos e das atividades que se seguem diz qual ou quais ela poderia escolher:

- a) Futebol;**
“Não.”
- b) Basquetebol;**
“Não.”
- c) Voleibol;**
“Não.”
- d) Andebol;**
“Não.”
- e) Ginástica;**
“Sim.”
- f) Dança;**
“Sim.”
- g) Natação.**
“Sim.”

- 8- O Gonçalo foi convidado/a para participar na peça de teatro da escola, e a professora perguntou-lhe se ele gostava de fazer de bailarino. Achas que ele deve aceitar o convite? Porquê?**

“Não, porque ser bailarino/bailarina é para as meninas mais.”

- 9- E se fosses tu a ser convidado para uma peça de teatro na escola, sobre as profissões. Que profissão escolhias para representar? Porquê?**

“Futebolista, porque gosto de jogar futebol.”

- 10- Quando forem crescidos, a Luísa quer ser polícia e o Gonçalo cabeleireiro. O que achas das escolhas deles?**

“Acho mal, porque a maior parte das vezes os homens são polícias e as mulheres cabeleireiras. Há mais homens polícias do que meninas polícias.”

Entrevista Transcrita – Rafael

- O teu nome?

“Rafael”

- Quantos anos tens?

“Seis”

- És menino ou menina?

“Menino”

1- Quando vais para a área da casinha, e vais brincar costumavas ser a mãe, o pai, ou o filho, ou a filha?

“O filho.”

2- Se fosses como a Luísa, e já estivesses farto/a de fazer sempre de mãe o que fazias?

“Fazia de pai.”

3- Se fosses o Gonçalo aceitavas o pedido da Luísa? Porquê?

“Sim, porque era amigo dela.”

4- Se a Luísa não tivesse pedido para trocar e continuasse a fazer de mãe e o Gonçalo de pai quais achas que eram as coisas que cada um deles podia fazer na casinha?

a) Lavar a loiça;

“A mãe.”

b) Passar a ferro;

“A mãe.”

c) Por a mesa;

“A mãe.”

d) Varrer o chão;

“A mãe.”

e) Dar comida ao bebé;

“A mãe.”

f) Arrumar a casa;

“A mãe.”

g) Fazer a comida.

“A mãe.”

5- E agora, se a Luísa fosse o pai e o Gonçalo a mãe, o que achas que cada um deles podia fazer?

a) Lavar a loiça;

“O pai.”

- b) Passar a ferro;**
“O pai.”
- c) Por a mesa;**
“O pai.”
- d) Varrer o chão;**
“O pai.”
- e) Dar comida ao bebé;**
“O pai.”
- f) Arrumar a casa;**
“O pai.”
- g) Fazer a comida.**
“O pai.”

6- E se a Luísa preferisse brincar com a Catarina e o Gonçalo com o Luís, que áreas da sala, achas que eles deviam escolher?

- a) Casinha;**
“As meninas.”
- b) Garagem;**
“Os meninos.”
- c) Biblioteca;**
“Os dois.”
- d) Pintura;**
“Os dois.”
- e) Recorte;**
“As meninas.”
- f) Jogos;**
“As meninas.”
- g) Computador;**
“Os meninos.”
- h) Quadro;**
“Os dois.”
- i) Plasticina.**
“Os dois.”

7- A Luísa não gosta de desporto, dos jogos e das atividades que se seguem diz qual ou quais ela poderia escolher:

- a) Futebol;**
“Sim.”
- b) Basquetebol;**
“Sim.”
- c) Voleibol;**
“Sim.”
- d) Andebol;**
“Sim.”
- e) Ginástica;**
“Sim.”
- f) Dança;**
“Sim.”
- g) Natação.**
“Sim.”

8- O Gonçalo foi convidado/a para participar na peça de teatro da escola, e a professora perguntou-lhe se ele gostava de fazer de bailarino. Achas que ele deve aceitar o convite? Porquê?

“Sim, porque a professora é que manda.”

9- E se fosses tu a ser convidado para uma peça de teatro na escola, sobre as profissões. Que profissão escolhias para representar? Porquê?

“Dançarino, porque gosto.”

10- Quando forem crescidos, a Luísa quer ser polícia e o Gonçalo cabeleireiro. O que achas das escolhas deles?

“ Acho bem.”

Entrevista Transcrita – Raul

- O teu nome?

“Raul”

- Quantos anos tens?

“Quatro”

- És menino ou menina?

“Menino”

1- Quando vais para a área da casinha, e vais brincar costumavas ser a mãe, o pai, ou o filho, ou a filha?

“O pai.”

2- Se fosses como a Luísa, e já estivesses farto/a de fazer sempre de mãe o que fazias?

“Mudava para pai.”

3- Se fosses o Gonçalo aceitavas o pedido da Luísa? Porquê?

“Não, porque não gosto de fazer de mãe.”

4- Se a Luísa não tivesse pedido para trocar e continuasse a fazer de mãe e o Gonçalo de pai quais achas que eram as coisas que cada um deles podia fazer na casinha?

a) Lavar a loiça;

“O pai.”

b) Passar a ferro;

“A mãe.”

c) Por a mesa;

“O pai.”

d) Varrer o chão;

“A mãe.”

e) Dar comida ao bebé;

“O pai.”

f) Arrumar a casa;

“A mãe.”

g) Fazer a comida.

“O pai.”

5- E agora, se a Luísa fosse o pai e o Gonçalo a mãe, o que achas que cada um deles podia fazer?

a) Lavar a loiça;

“O pai.”

- b) Passar a ferro;**
“A mãe.”
- c) Por a mesa;**
“A mãe.”
- d) Varrer o chão;**
“O pai.”
- e) Dar comida ao bebé;**
“A mãe.”
- f) Arrumar a casa;**
“O pai.”
- g) Fazer a comida.**
“A mãe.”

6- E se a Luísa preferisse brincar com a Catarina e o Gonçalo com o Luís, que áreas da sala, achas que eles deviam escolher?

- a) Casinha;**
“Os meninos.”
- b) Garagem;**
“As meninas.”
- c) Biblioteca;**
“Os meninos.”
- d) Pintura;**
“As meninas.”
- e) Recorte;**
“Os meninos.”
- f) Jogos;**
“As meninas.”
- g) Computador;**
“Os meninos.”
- h) Quadro;**
“As meninas.”
- i) Plasticina.**
“Os meninos.”

7- A Luísa não gosta de desporto, dos jogos e das atividades que se seguem diz qual ou quais ela poderia escolher:

- a) Futebol;**
“Não.”
- b) Basquetebol;**
“Sim.”
- c) Voleibol;**
“Não.”
- d) Andebol;**
“Sim.”
- e) Ginástica;**
“Não.”
- f) Dança;**
“Sim.”
- g) Natação.**
“Não.”

8- O Gonçalo foi convidado/a para participar na peça de teatro da escola, e a professora perguntou-lhe se ele gostava de fazer de bailarino. Achas que ele deve aceitar o convite? Porquê?

“Não, porque não lhe apetecia fazer de bailarina.”

9- E se fosses tu a ser convidado para uma peça de teatro na escola, sobre as profissões. Que profissão escolhias para representar? Porquê?

“Cozinheiro, porque gosto.”

10- Quando forem crescidos, a Luísa quer ser polícia e o Gonçalo cabeleireiro. O que achas das escolhas deles?

“ Acho bem.”

Entrevista Transcrita – Sofia

- O teu nome?

“Sofia”

- Quantos anos tens?

“Seis”

- És menino ou menina?

“Menina”

1- Quando vais para a área da casinha, e vais brincar costumavas ser a mãe, o pai, ou o filho, ou a filha?

“A filha.”

2- Se fosses como a Luísa, e já estivesses farto/a de fazer sempre de mãe o que fazias?

“Ia fazer de pai.”

3- Se fosses o Gonçalo aceitavas o pedido da Luísa? Porquê?

“Sim, porque é divertido trocar tudo.”

4- Se a Luísa não tivesse pedido para trocar e continuasse a fazer de mãe e o Gonçalo de pai quais achas que eram as coisas que cada um deles podia fazer na casinha?

a) Lavar a loiça;

“A mãe.”

b) Passar a ferro;

“A mãe.”

c) Por a mesa;

“A mãe.”

d) Varrer o chão;

“A mãe.”

e) Dar comida ao bebé;

“A mãe.”

f) Arrumar a casa;

“A mãe.”

g) Fazer a comida.

“A mãe.”

5- E agora, se a Luísa fosse o pai e o Gonçalo a mãe, o que achas que cada um deles podia fazer?

a) Lavar a loiça;

“A mãe.”

- b) Passar a ferro;**
“A mãe.”
- c) Por a mesa;**
“A mãe.”
- d) Varrer o chão;**
“A mãe.”
- e) Dar comida ao bebé;**
“A mãe.”
- f) Arrumar a casa;**
“A mãe.”
- g) Fazer a comida.**
“A mãe.”

6- E se a Luísa preferisse brincar com a Catarina e o Gonçalo com o Luís, que áreas da sala, achas que eles deviam escolher?

- a) Casinha;**
“As meninas.”
- b) Garagem;**
“Os meninos.”
- c) Biblioteca;**
“Os dois.”
- d) Pintura;**
“Os dois.”
- e) Recorte;**
“Os dois.”
- f) Jogos;**
“Os dois.”
- g) Computador;**
“Os dois.”
- h) Quadro;**
“Os dois.”
- i) Plasticina.**
“Os dois.”

7- A Luísa não gosta de desporto, dos jogos e das atividades que se seguem diz qual ou quais ela poderia escolher:

- a) Futebol;**
“Sim.”
- b) Basquetebol;**
“Sim.”
- c) Voleibol;**
“Não.”
- d) Andebol;**
“Não.”
- e) Ginástica;**
“Sim.”
- f) Dança;**
“Sim.”
- g) Natação.**
“Sim.”

8- O Gonçalo foi convidado/a para participar na peça de teatro da escola, e a professora perguntou-lhe se ele gostava de fazer de bailarino. Achas que ele deve aceitar o convite? Porquê?

“Não sei, porque às vezes os rapazes não querem.”

9- E se fosses tu a ser convidado para uma peça de teatro na escola, sobre as profissões. Que profissão escolhias para representar? Porquê?

“Ginasta, porque gosto de correr e andar aos pulos.”

10- Quando forem crescidos, a Luísa quer ser polícia e o Gonçalo cabeleireiro. O que achas das escolhas deles?

“ Acho bem.”

Entrevista Transcrita – Tiago

- O teu nome?

“Tiago”

- Quantos anos tens?

“Quatro”

- És menino ou menina?

“Menino”

1- Quando vais para a área da casinha, e vais brincar costumavas ser a mãe, o pai, ou o filho, ou a filha?

“O pai.”

2- Se fosses como a Luísa, e já estivesses farto/a de fazer sempre de mãe o que fazias?

“Ia brincar com os camiões.”

3- Se fosses o Gonçalo aceitavas o pedido da Luísa? Porquê?

“Não, porque não queria fazer de menina.”

4- Se a Luísa não tivesse pedido para trocar e continuasse a fazer de mãe e o Gonçalo de pai quais achas que eram as coisas que cada um deles podia fazer na casinha?

a) Lavar a loiça;

“A mãe.”

b) Passar a ferro;

“A mãe.”

c) Por a mesa;

“O pai.”

d) Varrer o chão;

“O pai.”

e) Dar comida ao bebé;

“A mãe.”

f) Arrumar a casa;

“O pai.”

g) Fazer a comida.

“A mãe.”

5- E agora, se a Luísa fosse o pai e o Gonçalo a mãe, o que achas que cada um deles podia fazer?

a) Lavar a loiça;

“O pai.”

- b) Passar a ferro;**
“O pai.”
- c) Por a mesa;**
“A mãe.”
- d) Varrer o chão;**
“O pai.”
- e) Dar comida ao bebé;**
“O pai.”
- f) Arrumar a casa;**
“O pai.”
- g) Fazer a comida.**
“O pai.”

6- E se a Luísa preferisse brincar com a Catarina e o Gonçalo com o Luís, que áreas da sala, achas que eles deviam escolher?

- a) Casinha;**
“As meninas.”
- b) Garagem;**
“Os meninos.”
- c) Biblioteca;**
“Os dois.”
- d) Pintura;**
“Os dois.”
- e) Recorte;**
“Os dois.”
- f) Jogos;**
“Os meninos.”
- g) Computador;**
“Os meninos.”
- h) Quadro;**
“As meninas.”
- i) Plasticina.**
“Os dois.”

7- A Luísa não gosta de desporto, dos jogos e das atividades que se seguem diz qual ou quais ela poderia escolher:

- a) Futebol;**
“Não.”
- b) Basquetebol;**
“Não.”
- c) Voleibol;**
“Não.”
- d) Andebol;**
“Não.”
- e) Ginástica;**
“Não.”
- f) Dança;**
“Sim.”
- g) Natação.**
“Não.”

8- O Gonçalo foi convidado/a para participar na peça de teatro da escola, e a professora perguntou-lhe se ele gostava de fazer de bailarino. Achas que ele deve aceitar o convite? Porquê?

“Não sei, porque é o príncipe.”

9- E se fosses tu a ser convidado para uma peça de teatro na escola, sobre as profissões. Que profissão escolhias para representar? Porquê?

“Construtor ou veterinário, porque gosto.”

10- Quando forem crescidos, a Luísa quer ser polícia e o Gonçalo cabeleireiro. O que achas das escolhas deles?

“ Acho bem.”

ANEXO N.º 5 - Guião das Entrevistas às Educadoras de Infância



INSTITUTO POLITÉCNICO DE PORTALEGRE
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



Mestrado em Educação Pré-escolar

Ano Letivo 2013/2014

Guião de Entrevista às Educadoras

Enquanto estudante do curso de mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Portalegre, encontro-me a desenvolver o meu Relatório de Prática e Intervenção Supervisionada, sob o título “O Jogo Simbólico e a Construção da Identidade de Géneros no Jardim de Infância”, com a orientação científica da professora doutora Amélia de Jesus Marchão.

Nesse sentido elaborei este guião de entrevista, que tem como objetivo conhecer a opinião das Educadoras de Infância sobre as questões de diferenciação de género através do jogo simbólico.

Os dados recolhidos através de um gravador áudio, serão tratados de modo a garantir a confidencialidade e o anonimato, sendo utilizados apenas no contexto do estudo.

Agradeço desde já a sua colaboração.

1- Identificação	- Identificação da educadora.	<ul style="list-style-type: none"> - Em que ano concluiu o seu curso? - Onde concluiu o seu curso? - Quantos anos de serviço tem? - Há quanto tempo exerce funções neste J.I.? 	
2- A importância do jogo simbólico na educação pré-escolar.	- Perceber a importância que a educadora atribui ao jogo simbólico na educação pré-escolar.	<ul style="list-style-type: none"> - O que é para si o “jogo simbólico”? - Acha importante a promoção do jogo simbólico na sala de atividades? - A seu ver, o jogo simbólico pode estereotipar a igualdade de género entre as crianças? - Costuma organizar atividades na sua sala, onde esteja presente o jogo simbólico? - Como organiza o jogo simbólico na sala de atividades? 	

3- Concepções da Educadora acerca da igualdade de género	- Perceber a importância que a educadora atribui à igualdade de género.	<ul style="list-style-type: none"> - O que entende por “ igualdade de género”? - Como a promove a igualdade de género na sua sala de atividades? - O que acontece na sala de atividades quando promove atividades deste tipo? 	
4- Conhecimento do grupo acerca das questões de igualdade de género.	- Perceber se existem crianças no grupo que façam distinção de género durante as atividades livres;	<ul style="list-style-type: none"> - Quais acha que são as concepções das crianças, deste grupo, relativamente à identidade de género? - A seu ver, existem crianças no grupo que fazem distinção de género durante as atividades livres? Se sim, quer dar alguns exemplos? - Na sua opinião a discriminação de género, surge mais por parte das meninas ou dos meninos do grupo? - Quando as crianças têm algum comportamento discriminatório, face à igualdade de género como costuma reagir? 	
5- Atividades realizadas com as crianças.	-Saber se a educadora promove estratégias que visem a promoção da igualdade de género a partir	-Implementa atividades que visem promover a igualdade de género nas crianças através do jogo simbólico? Dê alguns exemplos de atividades que já realizou com as crianças na sala de atividades?	

	<p>do jogo simbólico;</p> <p>-Saber se a educadora implementa atividades que promovam a igualdade de género a partir do jogo simbólico;</p>	<p>- Quando as crianças realizam atividades de expressão dramática, mais precisamente dramatizações de histórias, atribui os papéis com base no género da criança, ou não faz diferenciação de género?</p> <p>- O jogo simbólico desenvolvido na sala de atividades, pelas crianças, é estereotipado? Se respondeu sim dê alguns exemplos?</p>	
--	---	--	--

ANEXO N.º 6 - Transcrição das Entrevistas às Educadoras de Infância

Entrevista realizada à Educadora 1

Bloco	Transcrição	Observações
	Identificação	
1. Em que ano concluiu o seu curso?	Em 2000.	
2. Onde concluiu o seu curso?	Na Escola Superior de Educação de Portalegre.	
3. Quantos anos de serviço tem?	Catorze.	
4. Há quanto tempo exerce funções neste J.I.?	Há um ano.	
	A importância do jogo simbólico na educação pré-escolar.	
5. O que é para si o “jogo simbólico”?	O jogo simbólico é a forma das crianças expressarem a realidade quotidiana do dia-a-dia, de reproduzirem o que os pais fazem, o que os amigos fazem. Podem reproduzir através do jogo simbólico tudo o que as rodeia. Geralmente fazem-no na casinha, na garagem, assim em áreas mais propícias ao jogo simbólico, embora todas as áreas sejam propícias ao jogo simbólico. O jogo simbólico está inerente no jardim-de-infância e em todas as atividades.	
6. Acha importante a promoção do jogo simbólico na sala de atividades?	Acho que sim claro, sem dúvida. O jogo simbólico é muito importante para as crianças desenvolverem a sua personalidade e formarem-se como pessoas.	
7. A seu ver, o jogo simbólico pode estereotipar a igualdade de género entre as crianças?	Sim.	
8. Costuma organizar atividades na sua sala, onde esteja presente o jogo simbólico?	Sim é muito importante promover jogos e atividades que favoreçam o jogo simbólico, porque é através do jogo simbólico que muitas vezes as crianças exteriorizam as suas emoções, sentimentos, de que é que têm medo, de tudo. O jogo simbólico é muito daquilo que a criança tenta expressar, aquilo que não consegue, através do jogo simbólico sai fluentemente. Porque se nós por exemplo, questionarmos a criança ela se calhar não nos vai dizer o que tem, mas através do jogo simbólico, ou de um boneco ou de um fantoche, ou outra coisa qualquer ela diz-nos aquilo que queremos saber.	
9. Como organiza o jogo simbólico na sala de	O jogo simbólico é muito as brincadeiras que eles têm	

atividades?	na parte da casinha, na garagem e muitas vezes podemos trabalhar o jogo simbólico através das histórias, das lengalengas, dramatizações com fantoches. O jogo simbólico é uma área que esta inerente a quase todas as atividades do jardim, podemos por exemplo fazer uma brincadeira na área da plasticina, na área das construções, todas as áreas têm implícito o jogo simbólico. O jogo simbólico faz parte de uma realidade do jardim. É a forma como as crianças se expressam através de um material e através desse material expressam o que lhes vai dentro.	
	Conceções da Educadora acerca da igualdade de género	
10. O que entende por “ igualdade de género”?	A igualdade de género tem a ver com as questões menino e menina não é? Tem a ver com as questões de género. Eles desde pequeninos começam a perceber que são meninos, são meninas, começam a perceber que há diferenças entre eles, entre o sexo do menino e da menina.	A educadora demonstrou ter algumas dificuldades em responder a esta questão.
11. Como a promove a igualdade de género na sua sala de atividades?	Geralmente na minha sala de atividades, eu não estipulo que sejam atividades para meninos nem para meninas, todos podem brincar, os meninos podem brincar na garagem, as meninas podem brincar na garagem, os meninos podem brincar na casinha, todos podem brincar nas áreas igualmente. Não estipulo atividades próprias para meninos nem para meninas.	
12. O que acontece na sala de atividades quando promove atividades deste tipo?	Acho que os miúdos acham muito interessante, esta questão da igualdade dos géneros, gostam muito de trabalhar estas questões das diferenças entre meninos e meninas. Até porque a fase dos três anos é a fase em que geralmente, eles começam a aperceber-se do sexo oposto, que há diferenças. Eu acho que as crianças hoje em dia estão mais despertas para estas questões.	
	Conhecimento do grupo acerca das questões de igualdade de género.	
13. Quais acha que são as conceções das crianças, deste grupo, relativamente à identidade de género?	Eles sabem que são meninos e meninas. Agora interiorizar que há diferenças, ou quais as diferenças, acho que esta faixa etária ainda não consegue bem	

	definir a identidade. Acho que é tudo muito superficial ainda.	
14. A seu ver, existem crianças no grupo que fazem distinção de género durante as atividades livres? Se sim, quer dar alguns exemplos?	Sim, por exemplo as meninas preferem mais as meninas e os meninos preferem mais os meninos. Mas isso tem a ver com a atividade que estão a desenvolver, as meninas geralmente procuram-se mais em certas atividades, e mesmo há grupos dentro da sala de meninas e de meninos. Podemos reparar que no jardim é sempre assim, as meninas brincam mais com as meninas e os rapazes brincam mais com os rapazes. Não há por exemplo, muitos rapazes a brincar com meninas ou meninas a brincar com rapazes, aí podemos ver a realidade do jardim.	
15. Na sua opinião a discriminação de género, surge mais por parte das meninas ou dos meninos do grupo?	Penso que mais por parte dos meninos. Os meninos de vez em quando não querem aderir a certas brincadeiras das meninas por causa, que é muito afeminado e porque não querem. As meninas não, as meninas já acho que têm uma abertura, as meninas participam mais em atividades masculinas do que propriamente os meninos participam em atividades femininas.	
16. Quando as crianças têm algum comportamento discriminatório, face à igualdade de género como costuma reagir?	Tento lhes explicar, ou tento dar-lhes exemplos da vida real em que as meninas também podem participar em atividades que sejam mais propícias para meninos, como por exemplo, mostrar-lhes que nas profissões, há mulheres que muitas vezes, têm profissões que são do domínio do sexo masculino, mas que elas também podem fazer. Policia, bombeiro, também já no parlamento há muitas mulheres, antigamente havia mais homens. Tentá-las fazer perceber que não é só profissões de homens, e outras coisas, que as mulheres também participam em coisas que podem mais ser viradas para o sexo masculino. Tentar mostrar-lhes coisas reais.	
	Atividades realizadas com as crianças	
17. Implementa atividades que visem promover a igualdade de género nas crianças através do jogo simbólico? Dê alguns exemplos de atividades que já realizou com as crianças na sala de atividades?	Acho que não implemento muito. Nós ao pensarmos numa atividade, enquanto jardim, não pensamos muito na igualdade de género. Podemos trabalhar, por exemplo, eu achei muito interessante quando tu pegas-	

	<p>te no trabalho do 25 de Abril, acho que foi muito interessante e acho que hoje a realidade não mudou assim tanto, nós olhamos e vimos que realmente no grupo de crianças os meninos brincam mais com os meninos e as meninas brincam mais com as meninas. Ou seja, a cultura antes do 25 de abril ainda está um bocadinho latente agora. Nós quando pensamos numa atividade de jogo simbólico, eu não penso, se é uma atividade mais para o sexo masculino ou para o sexo feminino., deveria pensar mais. Quando trabalhamos as questões das profissões, se calhar temos sempre tendência a dizer que umas profissões são mais do sexo masculino, outras são mais do sexo feminino, o que está errado.</p>	
<p>18. Quando as crianças realizam atividades de expressão dramática, mais precisamente dramatizações de histórias, atribui os papéis com base no género da criança, ou não faz diferenciação de género?</p>	<p>Não faço diferenciação de género, por exemplo, geralmente as personagens das fábulas, os animais, nos animais não fazemos. Um coelho pode ser um coelho, pode ser uma coelha, pode ser do sexo masculino ou do sexo feminino. Eu, por exemplo, não faço essa diferenciação distribuo os animais independentemente de ser menina ou menino. Geralmente numa história em que haja personagens a mãe, o pai, ponho se calhar, o pai como sendo o menino e a mãe como sendo a menina.</p>	
<p>19. O jogo simbólico desenvolvido na sala de atividades, pelas crianças, é estereotipado? Se respondeu sim dê alguns exemplos?</p>	<p>Sim, por exemplo quando eles estão a fazer o jogo simbólico, eu nunca vi uma criança do sexo feminino dizer: “eu sou o pai”. Elas representam muito o papel de mãe, já observei uma ou duas vezes serem o pai, mas muito raramente. As meninas geralmente são as mães, são as tias ou são as filhas e os meninos ou geralmente ou são os pais ou os filhos. Por isso o jogo simbólico é estereotipado.</p>	

Entrevista realizada à Educadora 2

Bloco	Transcrição	Observações
	Identificação	
1. Em que ano concluiu o seu curso?	Em 1978.	
2. Onde concluiu o seu curso?	Na Escola de Educadores de Infância Maria Ulrich, em Lisboa.	
3. Quantos anos de serviço tem?	Tenho trinta e sete anos de serviço.	
4. Há quanto tempo exerce funções neste J.I.?	Há quatro anos.	
	A importância do jogo simbólico na educação pré-escolar.	
5. O que é para si o “jogo simbólico”?	O jogo simbólico é a brincadeira que se passa tanto na casinha das bonecas, no fundo, vamos lá ver, o jogo simbólico é tudo o que se faz com os meninos no jardim-de-infância. Para as crianças representa uma brincadeira, embora nós lhe demos outro cunho, mas para as crianças tem essa vertente.	
6. Acha importante a promoção do jogo simbólico na sala de atividades?	Muito importante, muito mesmo.	
7. A seu ver, o jogo simbólico pode estereotipar a igualdade de género entre as crianças?	Sim.	
8. Costuma organizar atividades na sua sala, onde esteja presente o jogo simbólico?	Sim, muitas vezes.	
9. Como organiza o jogo simbólico na sala de atividades?	Normalmente o jogo simbólico organizo-o através de atividades. Quando eles estão na casinha das bonecas ou nas várias áreas onde estão distribuídos, embora seja uma brincadeira livre, mas eu procuro estar atenta às várias áreas. E aí sim, vamos explorando o jogo simbólico, basicamente mais na casinha das bonecas, através da brincadeira, tanto no fantocheiro, como na área da trapalhada.	
	Conceções da Educadora acerca da igualdade de género	
10. O que entende por “igualdade de género”?	Igualdade de género é não destinar atividades especificamente ou para o masculino ou para o	

	feminino. Tanto como para uns como para outros deve ser igual.	
11. Como a promove a igualdade de género na sua sala de atividades?	Procuro dividir as crianças e estar atenta quando há atividades. Quando há uma criança que escolhe, do sexo feminino, por exemplo, escolhe permanentemente uma atividade relacionada com o seu género, eu procuro trocar, nomeadamente as meninas irem para a garagem e os rapazes para a casinha das bonecas.	
12. O que acontece na sala de atividades quando promove atividades deste tipo?	Há sempre a tendência para eles, ir pelo género, irem para as atividades e promoverem atividades relacionadas com o seu género. Copiam o que veem no dia-a-dia em casa e na sociedade que nos rege.	
	Conhecimento do grupo acerca das questões de igualdade de género.	
13. Quais acha que são as conceções das crianças, deste grupo, relativamente à identidade de género?	Eles já têm facilidade, já vão muitas vezes procurar atividades em relação ao seu género. Mas ainda há um grande cunho de atividades relacionadas com as meninas numa determinada atividade, mais a casinha das bonecas e os meninos mais na garagem.	
14. A seu ver, existem crianças no grupo que fazem distinção de género durante as atividades livres? Se sim, quer dar alguns exemplos?	Sim, mais os mais velhos. Por exemplo os rapazes jogam mais à bola e quando há um que procura uma atividade relacionada com raparigas, os mais velhos chamam mais à atenção e dizem “não, vamos antes jogar à bola para ser mais brincadeira de rapazes”. E eu tento contrariar.	
15. Na sua opinião a discriminação de género, surge mais por parte das meninas ou dos meninos do grupo?	Rapazes, mais os rapazes.	
16. Quando as crianças têm algum comportamento discriminatório, face à igualdade de género como costuma reagir?	Contrário e explico que não é assim, não está bem, e tento dar-lhes exemplos tanto meus como da casa deles, que normalmente agora as famílias ambos os membros do casal trabalham, em casa de certeza absoluta que veem o pai a ajudar, e a mãe as vezes sentada no sofá. E eu procuro trazendo exemplos da casa deles, para que mudem, para que alterem esse comportamento.	
	Atividades realizadas com as crianças	
17. Implementa atividades que visem promover a igualdade de género nas crianças através do jogo	Procuro fazer, mas é mais na parte das dramatizações, quando há uma menina, a mim não me choca nada e as	

simbólico? Dê alguns exemplos de atividades que já realizou com as crianças na sala de atividades?	vezes até incentivo, que seja um rapaz a desempenhar o papel de mãe, ou de género feminino. É mais em relação aos rapazes, com as raparigas tenho mais facilidade em distribuir papéis.	
18. Quando as crianças realizam atividades de expressão dramática, mais precisamente dramatizações de histórias, atribui os papéis com base no género da criança, ou não faz diferenciação de género?	Não faço diferenciação nenhuma.	
19. O jogo simbólico desenvolvido na sala de atividades, pelas crianças, é estereotipado? Se respondeu sim dê alguns exemplos?	Não, não é, não podemos considerar que seja.	

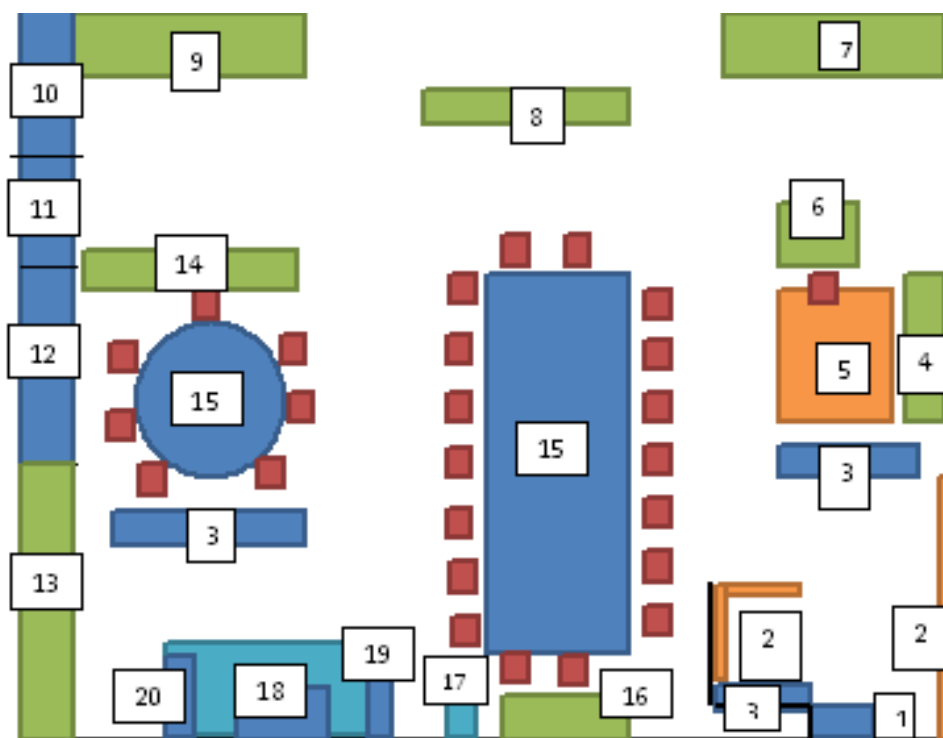
Entrevista realizada à Educadora 3

Bloco	Transcrição	Observações
	Identificação	
1. Em que ano concluiu o seu curso?	Em 1996.	
2. Onde concluiu o seu curso?	Na Escola do Magistério Primário de Portalegre.	
3. Quantos anos de serviço tem?	Tenho vinte e sete anos de serviço.	
4. Há quanto tempo exerce funções neste J.I.?	Há um ano.	
	A importância do jogo simbólico na educação pré-escolar.	
5. O que é para si o “jogo simbólico”?	É um jogo através do qual as crianças podem exprimir emoções, sentimentos, as vivências, todo um bocado do seu mundo.	
6. Acha importante a promoção do jogo simbólico na sala de atividades?	Sim tem bastante importância.”	
7. A seu ver, o jogo simbólico pode estereotipar a igualdade de género entre as crianças?	Sim de certa forma. De certa forma pode, senão houver atenção por parte da educadora ou da pessoa responsável, poderão ser criadas algumas situações através deles e das suas próprias vivências. Em que, portanto, esse assunto nem sempre é tratado convenientemente, senão houver alguma atenção poderão existir algumas situações em que haja estereótipos.	
8. Costuma organizar atividades na sua sala, onde esteja presente o jogo simbólico?	Por vezes sim.	
9. Como organiza o jogo simbólico na sala de atividades?	Nas atividades livres, em que eles vão para os cantinhos, em dramatizações e em algumas atividades do quotidiano como o arrumar, como o chamar para o comboio, e noutras situações em que parte diretamente das crianças, em que exploro atividades vindas das crianças.	
	Conceções da Educadora acerca da igualdade de género	
10. O que entende por “ igualdade de género”?	Igualdade de género é proporcionar a todas as crianças, independentemente do seu sexo, as mesmas	

	oportunidades.	
11. Como a promove a igualdade de género na sua sala de atividades?	Não criando áreas específicas para rapazes ou para raparigas, as atividades são abertas, e por acaso com o grupo que tenho este ano, foi muito frequente, ter meninos na casinha, só meninos na casinha, meninas na garagem, que é assim uma área muito privilegiada dos rapazes, mas quase todos os dias o grupo era heterogéneo.	
12. O que acontece na sala de atividades quando promove atividades deste tipo?	Há uma ação heterogénea, em termos de género há heterogeneidade não tenho assim só meninas ou só meninos. Tenho grupos heterogéneos.	
	Conhecimento do grupo acerca das questões de igualdade de género.	
13. Quais acha que são as conceções das crianças, deste grupo, relativamente à identidade de género?	Ainda é muito vinculada, sobre a igualdade de género ainda há algumas crianças, nomeadamente rapazes, mas um grupo muito restrito, que acham que o sexo masculino tem predominância sob o sexo feminino, isto mais ligado ao futebol, na parte do recreio, apesar de ter raparigas que também jogam futebol, pelo menos duas raparigas iam com frequência jogar futebol.	
14. A seu ver, existem crianças no grupo que fazem distinção de género durante as atividades livres? Se sim, quer dar alguns exemplos?	Dentro da sala não, no recreio talvez. Mais no futebol, eles entre si são muito competitivos, porque há crianças que têm futebol como atividade extracurricular, e aí eles já se tentam evidenciar. Eles entre si já fazem um bocadinho de competição e depois com as raparigas é pior.	
15. Na sua opinião a discriminação de género, surge mais por parte das meninas ou dos meninos do grupo?	Mais dos rapazes.	
16. Quando as crianças têm algum comportamento discriminatório, face à igualdade de género como costuma reagir?	Tento chamá-los à razão, tentamos ver que não é por ser rapazes ou raparigas que são diferentes, somos todos iguais, nesta sala desenvolvi sempre o sentimento de igualdade, não só em termos de género mas também em termos sociais. Porque aqui somos todos iguais, e relativamente ao género também fiz isso.	
	Atividades realizadas com as crianças	
17. Implementa atividades que visem promover a igualdade de género nas crianças através do jogo	Sim, penso que sim. Em dramatizações, no jogo dramático, tento que as raparigas desempenhem papéis	

simbólico? Dê alguns exemplos de atividades que já realizou com as crianças na sala de atividades?	masculinos e os rapazes papéis femininos.	
18. Quando as crianças realizam atividades de expressão dramática, mais precisamente dramatizações de histórias, atribui os papéis com base no gênero da criança, ou não faz diferenciação de gênero?	Nem sempre faço diferenciação de gênero, isso parte muito da vontade deles, eles escolhem os papéis. Portanto, se eles quiserem desempenhar um papel que não seja de acordo com o seu gênero, não é impedido, eles desempenham o papel que querem.	
19. O jogo simbólico desenvolvido na sala de atividades, pelas crianças, é estereotipado? Se respondeu sim dê alguns exemplos?	Não, não muito.	

ANEXO N.º 7 – Planta da sala 1



Legenda:

- | | |
|--|----------------------------------|
| 1- Porta da sala de atividades | 14- Área dos jogos |
| 2- Cabides | 15- Mesas de trabalho e cadeiras |
| 3- Armários com material | 16- Área do quadro |
| 4- Área da biblioteca | 17- Quadro das presenças |
| 5- Tapete | 18- Lavatórios |
| 6- Área do computador | 19- Casas de banho |
| 7- Área da casinha | 20- Despensa |
| 8- Área da mercearia | |
| 9- Área da garagem | |
| 10- Bancada com material de desgaste | |
| 11- Lavatório | |
| 12- Dossiers e materiais de desenho | |
| 13- Área do recorte, desenho, plasticina e pintura | |